

التدريس الكفء

التدريس الناجح
في عصر المساءلة

دبليو. جيمس بوفام

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدو ل الخليج
د. سعيد الخواجة



التدريس الكفء

التدريس الناجح في عصر المساءلة

دبليو. جيمس بوفام
أيه اس سي دي
الإسكندرية، فرجينيا
الولايات المتحدة الأمريكية

ترجمه إلى اللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج

١٤٣١هـ
٢٠١٠م

الحقوق


بسم الله الرحمن الرحيم
mohamed khatab

This is an Arabic translation for the English 2009 edition of

INSTRUCTION THAT MEASURES UP

Successful Teaching in the Age of Accountability

By: W. James Propham

*** ***

*** ***

Publisher and Distributor of the English version of this book:

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

1703 N. Beauregard St. * Alexandria, VA 22311-1714 USA

Tel: 800-933-2723 or 703-578-9600 * Fax: 703-575-5400

Website: www.ascd.org

E-mail: member@ascd.org

Author guidelines: www.ascd.org/write

المحتويات



تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب «التدريس الكفء: التدريس الناجح في عصر المساءلة »، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل ، ويهدف هذا الكتاب إلى تزويد المعلمين بإطار عمل يتكون من أربع مراحل لإرشاد المعلمين حيال أهم قرارتهم التعليمية ، ومن أهمها: تحديد المناهج، وتصميم الأنشطة التعليمية ، ومراقبة التعليم وتقويمه.

ويؤكد المؤلف دبليو جميس بوفام على الطرق التي تؤثر في التعليم ، وتطور المناهج ، بالإضافة إلى ما يسديه من نصح من أجل الحفاظ على تميّز التعليم ، وعلى أصالة المعلمين.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمربّين، وأن يسد ثغرة في المكتبة العربية، وأن يكون فاتحة لكتب أخرى تدعم عملية التعليم والتعلّم.





وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الدكتور سعيد الخواجة في ترجمة الكتاب حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

المدير العام

لمكتب التربية العربي لدول الخليج

د. علي بن عبد الخالق القرني





مقدمة المترجم

ونحن نتحدث عن عصر المساءلة في التعليم وتطوير مهارات الطالب من مختلف النواحي المعرفية والفكرية والانفعالية والحركة، يأتي هذا الكتاب ليزود التربويين بوسائل هامة لتنفيذ عمليات التقويم سواء أكانت رسمية أم غير رسمية، داخلية أم خارجية، وبما يحقق أهداف المنهاج العاجلة والآجلة الأمد.

وإضافة لذلك، فقد أبدع المؤلف في مناقشة مختلف مسائل تقويم التدريس، وكيف يمكن أن يكون التدريس فعالا، وتمكين المعلم من مراقبة تدريسه، وما إذا كان هنالك حاجة لإجراء تعديل في طرائق التدريس، أو ضرورة أن يقوم الطلبة بإجراء تعديل في طرق تعلمهم.

ولم ينس المؤلف تقديم عدد من النصائح للمعلمين بضرورة إشراك الطلبة في وسائل التقويم، وحتى تعريفهم بأهداف المنهاج بطرق تناسب مستوياتهم العمرية. كما عرض الباحث عددًا من الوسائل المناسبة لكيفية تصميم التدريس، بما يحقق الأهداف التربوية، وأهداف المنهاج، مع التركيز على أن الطالب يمثل محور العملية التربوية، وأن من واجب المعلم العمل دوما على تقويم ما يقوم به من عمليات تدريس، مع ضرورة أن يتناسب ذلك مع استخدام هذه الوسائل في الوقت المناسب.

وبسبب الضغوطات التي يتعرض لها المعلمون من أجل تقديم أدلة كافية على نجاح تعليمهم، فإن عددا منهم يشعر بأن المهام التي يقومون بها قد أصبحت تحت المراقبة، سواء الداخلية أو الخارجية. ونتيجة لذلك، يتوجب عليهم إيلاء





المزيد من الاهتمام بخيارات أهداف المنهاج، وتصميمه بشكل مناسب، ومراقبة وتقويم عمليتي التعليم والتعلم. وأيا كانت طبيعة التطور والتغير في أنظمة التعليم، فإن هذه المسائل تبقى معايير رئيسة، تحدد نجاح التعلم المتميز.





مؤلف الكتاب

يعمل البروفيسور دبليو. جيمس بوفام في كلية التربية وقسم دراسة المعلومات بكلية الدراسات العليا التابعة لجامعة كاليفورنيا في لوس انجلوس. أمضى معظم حياته المهنية كمعلم، ومارس التدريس في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس حيث درّس ما يقرب من ٣٠ عاما لمقررات في طرق التعليم للمعلمين المحتملين ومقررات للدراسات العليا في التقويم والقياس. وفي جامعة كاليفورنيا بلوس أنجلس فاز بالعديد من الجوائز في التعليم المميز، وفي يناير من عام ٢٠٠٠، أقرت له مجلة الجامعة "اليوم Today" كواحد من أفضل عشرين أستاذ في هذه الجامعة في القرن العشرين.

وفي عام ١٩٦٨، أسس الدكتور بوفام رابطة التقويم آي أو إكس IOX كمجموعة لإجراء الأبحاث والتطوير، والتي قامت بوضع اختبارات تحصيل طلابية تطبق في اثنتي عشرة ولاية. وفي عام ٢٠٠٢ منحه المجلس القومي للقياس في التعليم جائزته في المساهمات المهنية في قياس التعليم. وهو رئيس سابق للرابطة الأمريكية لأبحاث التعليم (أيه إي آر أيه AERA)، وعمل محررا ومؤسسا لمجلة "التقويم التعليمي وتحليل السياسات" التي تصدرها (أيه إي آر أيه AERA) الربع سنوية. وفي عام ٢٠٠٦ منحته الرابطة القومية لمديري الاختبارات شهادة تقدير بسبب جهوده في هذا المجال.

كما ألّف الدكتور بوفام أكثر من عشرين كتابا، وكتب حوالي ٢٠٠ مقالة في مجلات عديدة، وله ما يقرب من خمسين تقريرا بحثيا، وحوالي ٢٠٠ ورقة قدمت إلى مؤسسات بحثية متخصصة. ومن أحدث كتبه: "الدروس التي لم نتعلمها: ستة عوائق كأداء أمام نجاح مدارسنا" (٢٠٠٩)، "التقويم التحويلي" (٢٠٠٨)، "التقويم الصفي: ما يحتاج معرفته المعلمون"، الطبعة الخامسة، (٢٠٠٨)،





"التقويم للقيادات التربوية" (٢٠٠٦)، "إتقان والتقويم: نظام خدمة ذاتية للتربويين" (٢٠٠٦)، "مدارس أمريكا "الفاشلة": كيف يتمكن الآباء والمعلمون من مواكبة المفهوم القائل: عدم ترك أي طفل دون تعلم" (٢٠٠٥)، و" اختبار التعلم بشكل أفضل: الدور التعليمي للتقويم" (٢٠٠٣) و"حقيقة الاختبارات: دعوة التربوي لاتخاذ الإجراء المناسب" (٢٠٠١).





المقدمة

لقد أمضيت معظم حياتي في المدارس بشكل أو بآخر، ولمدة جاوزت نصف القرن، حيث شاهدت، وواكبت من البداية ما يحدث داخل غرفة الصف. وبناء على هذه الملاحظات، فلا شك لدي في أن ما يحدث من الناحية التدريسية في الكثير من الصفوف الحالية يختلف إلى حد كبير عما كان يحدث في الغرف الصفية، عندما قمت بإعداد أولى خططي الدراسية – كمعلم مبتدئ- وباستخدام قطعة من الطبشور أحيانا من أجل كتابة واجبات الطلبة على سبورة حقيقية.

ويمكنك أن تحصي الكثير من الفروقات بين غرف الصفوف الحالية، وغرف الصفوف السابقة، بما فيها تطور السبورة من اللون الأسود إلى الأخضر (ومن ثم السبورة البيضاء، وما تلاها، دون استخدام الطبشور) ونشر كافة أنواع الوسائل الإلكترونية. ولكن، ربما يكون الفرق الأكثر أهمية، هو التطور في استخدام اختبارات تربوية هامة، من أجل توفير أدلة على المساءلة حول ما تقوم به المدارس والمعلمين، وما يفترض أن يقوموا به. وهذا يمثل تغيرًا هائلا. عندما كنت أقوم بالتدريس للمرة الأولى، كنتُ إذا استخدم أحد الزملاء كلمة المساءلة، فإنني وزملائي كنا نعتقد أنها تعني ما يقوم به المحاسب، أو موظف المكتبة، لأن المساءلة في تلك الأيام لم تكن ترتبط أبدا بالتعليم. لقد كان هذا قديما. صحيح أن شدة الضغوطات على المعلمين لجعل التلاميذ يؤدون بشكل أفضل في اختبارات المساءلة تختلف إلى حد كبير من أمة إلى أخرى، وحتى داخل الأمة نفسها، ومن ولاية إلى ولاية، ومن مقاطعة إلى مقاطعة، ومن بلدية إلى أخرى. ولكن، لا يمكن لأي شخص يعمل في حقل التعليم في هذه الأيام أن





يجادل أن معظمنا يواجه الكثير من الضغوطات من أجل تعزيز درجات الطلبة في هذه الاختبارات الهامة، أو أن هذا الضغط يؤثر في التدريس الذي يحدث في غرف التدريس.

وهنا، يأتي السبب الرئيس الذي من أجله قررت معالجة القضايا التي تم بحثها في هذا الكتاب. إن المعلمين الذين يعملون تحت الضغوطات بسبب برامج المساءلة الحالية، سوف يكون لهم استجابة لهذه الضغوطات التقويمية، وطريقة نجاح المدرسة والمعلم، والتي تحدد بشكل كبير بناء على درجات الطلبة في الاختبارات. هناك بعض المعلمين الذين يقاومون برامج المساءلة، اعتقادا منهم أن مثل هذه المبادرات تشكل تدخلا غير مناسب في تخصصهم المهني. وهناك معلمون آخرون يقبلون ذلك على مضض. وهناك من المعلمين من يتقبل ذلك، ولكن بعد نقاش وجدال كبيرين. ويبقى آخرون (والذين نأمل أن يكونوا قلة) يحاولون تحريف برنامج المساءلة عن طريق تشويه دقة أداء طلبتهم في الاختبارات.

وأعتقد أن أفضل وسيلة، والتي من خلالها يمكن للمعلمين التعامل مع أفضل ضغوطات المساءلة لتحسين أداء الطلبة في الاختبارات – الطريقة التي تفيد الطلبة – ، تقبل هذه الضغوطات كما هي، ومن ثم التخطيط، وتنفيذ التدريس، مدركين أن هذه الضغوطات سوف تحتل مكانة في هذا المجال. إن ما يتوجب على المعلمين القيام به هو التركيز على تقديم تدريس فعال وناجح، حسب توقعات الإداريين، الآباء، ودافعي الضرائب؛ وحسب معاييرهم المهنية، والأهم من ذلك، حسب احتياجات الطلبة.

إن عملية التدريس تمثل جهدا في مجال صنع القرار. كما أن معظم القرارات الهامة التي يتخذها المعلمون تتعلق بما يجب عمله في وقت التدريس، الذي يعتبر ذا قيمة بالنسبة لهم. ما الذي يجب عليهم القيام به؟ ما الذي يجب أن يطلبوا





من طلبتهم القيام به؟ ويركز هذا الكتاب على أنواع الإجابات التي يتوصل إليها المعلم بعد التفكير بشكل كاف في تطبيق خيارات التدريس، وهذا يعكس حقيقة اتخاذ تلك القرارات في عصر يركز على المساءلة، ومع زيادة الضغوطات لتحقيق هذه المساءلة. ورغم أنك سوف تقرأ الكثير عن التقويم في الصفحات التالية، إلا أن هذا الكتاب يتعلق بالتدريس، والدور المهم الذي يلعبه التقويم ضمن عملية التدريس.

وقبل أن نبدأ، فإنني أود أن أشرك القارئ في بعض الإيضاحات للمفردات. عندما أتحدث عن التقويم، فإنني أستخدم المصطلح كوصف عام. ويتضمن التقويم كلا من الاختبارات التقليدية، باستخدام الورق والقلم، مثل تلك الأسئلة ذات إجابات (نعم/لا)، الإجابات القصيرة، أو الاختيار من متعدد، والكثير من الإجراءات التي يستخدمها المعلمون من أجل الحصول على فكرة عن وضع الطلبة، بما فيها استخدام المحافظ/الملفات، من أجل توثيق مدى تطور مهارات الطلبة، واستخدام قوائم التحقق من التقارير الذاتية، لقياس اتجاهاتهم واهتماماتهم. إضافة إلى ذلك، فإن عمليات التقويم تتضمن العديد من التقنيات غير السمعية التي قد يستخدمها المعلم من أجل التحقق من مهارات الطلبة لغايات توجيه التدريس، بدلا من إعطاء الدرجات، كما هو الحال عندما يقوم المعلم بطرح أسئلة (اختيار من متعدد) وعرضها على الشاشة خلال الحصة الصفية، ويطلب من التلاميذ (عندما يعد حتى العدد ثلاثة) أن يرفعوا واحدة من أربع بطاقات، تشير إلى الحرف الذي يعتقد كل طالب أنه يمثل الإجابة الصحيحة.

وفيما يتعلق بالتوضيح، فيجب أن نكون واضحين في التدريس. وكما يعلم التربويون، فإن التدريس يمثل التزاما عادلا ومباشرا. فإذا كنت سوف تأخذ أفكارا من هذا الكتاب، وهذا ما آمله، فيجب أن تعرف أننا نحاول إزالة النقاط





المعقدة، وأن نبيّن أنّ التدريس يعتمد على قرار المعلمين حول ما يريدون أن يتعلمه طلابهم، والتخطيط لكيفية تعزيز ذلك التعلم، وتنفيذ تلك الخطط، ومن ثم تحديد ما إذا كانت الخطط قد نجحت في تحقيق الأهداف. لقد كتبت هذا الكتاب للمعلمين وغيرهم من التربويين والإداريين العاملين في المدارس، والذين يعملون من أجل تحسين كيفية قيام المعلمين بمهمة التدريس. فإذا كنت معلما، فهناك الكثير من التوصيات التي سوف أعرضها في الصفحات اللاحقة، والتي تهدف إلى توجيهك. وإذا كنت تربويا يعمل مع المعلمين، فإنني سوف أعتبر أنك سوف تنقل هذه التوصيات إلى المعلمين.

إن رسالتي الأساسية هي أنه وفي بيئة تربوية تتعرض للضغوطات بسبب الاختبارات، يمكن للمعلمين اتخاذ قرارات تدريسية أفضل- أنواع القرارات التي تفيد الطلبة – عن طريق أخذ نقاط القوة بالاعتبار، عند إجراء الاختبارات التربوية، وعلى مفترق طرق صنع القرارات الهامة خلال عملية التدريس. إن حقيقة أن هذا العمل يعتبر عملا تدريسيا مباشرا، يمثل ومن خلال عدة طرق، لعبة يحكمها الاختبار. وعلينا العمل من أجل ممارسة اللعبة بنجاح وبشكل جيد، وبطريقة تجعل الطلبة يخرجون فائزين. وهذا يعني فهم كيف أن التقويم يمكن أن، ويجب أن يؤثر في عملية التدريس.

وهناك بعض الكتاب الذين يزاوجون بشكل جيد بين هذا وذاك. إنهم محظوظون. وهناك بعض الكتاب الذين يعتبرون تربويين ناجحين. وهم حقيقة محظوظون. وفي أربعة من الكتب المنفصلة التي أصدرتها (أيه أس سي دي) بما فيها هذا الكتاب، فقد كنت محظوظا بأن تعمل كاتي مارتن كمحررة. وإنني أدين لها بالشكر والتقدير – على جهدها ومساندتها.

دبليو جي بيه

مايو ٢٠٠٩





الفصل الأول



التدريس من خلال عدسة التقويم

نتيجة للعديد من المتطلبات والمهام التي تفرض على المعلمين الحاليين، والظروف المعقدة، التي يجب أن يحققوا من خلالها هذه المتطلبات، يصبح من السهل فقدان رؤية الطبيعة الأساسية للتدريس. ويتوفر التدريس بحيث يمكن للطلبة تعلم الأشياء التي يجب تعلمها. والأمر بهذه البساطة.

ويمكن للشخص تحليل التدريس من وجهات نظر أكثر تعقيدا. فعندما كنت معلما متدربا، درست التربية من وجهات النظر الاجتماعية، الفلسفية، والنفسية. وربما تكون أنت قد درست المواد نفسها، وقرأت تقارير أعدها مختصون في علم الاجتماع التربوية حول كيفية تأثير المجتمع في مدارس الأمة، والخطاب الذي أعده فلاسفة تربويون حول كيفية تأثير المدارس على ثقافة المجتمع. وقرأت وجهات نظر علماء النفس التربوي حول الفروقات بين التعلم البشري والتعلم الفرعي البشري (حتى هذا اليوم، أذكر الجداول الأكثر تعزيزا، والمتعلقة بالطعام في المحافظة على سلوك الكبد لدى الفأر). وما زلت أنتظر فرصة لاستخدام هذه المعرفة. ومن خلال هؤلاء المؤلفين، فقد اكتسبت وجهات نظر هامة حول أساليب التدريس. وبشكل عام، فإن مثل هذا الاستعداد حقق القليل من اهتماماتي كمعلم جديد، والذي شكل جل اهتمامي: ماذا أنا فاعل حقيقة عندما أواجه طلبة الصف؟ إنني لا أقصد التقليل من مساهمات الفلاسفة، وعلماء النفس، أو علماء الاجتماع في مجال التدريس، بل لدي رغبة في أن أراهن على أن معظم ما يقلق المعلمين هو ما أقلقني إلى حد كبير: القرارات التدريسية التي يجب اتخاذها من أسبوع إلى آخر، ومن يوم إلى آخر، ومن ساعة إلى أخرى.





التدريس كعملية صنع للقرار

يتوجب على المعلمين اتخاذ كافة أنواع القرارات بشكل مستمر، وهناك بعض من تلك القرارات التي تؤثر بشكل كبير في كيفية قيام المعلم بمهمة التدريس، لكن بعضها لا يكون مؤثّرًا. مثال ذلك، أن القرارات المتعلقة بإدارة الصف، تعتبر مثالا للقرارات التي تؤثر في كيفية تنفيذ مهمة التدريس. فإذا كنت معلما، فربما يتوجب عليك اتخاذ قرار في حالة قيام مجموعة من الطلبة بمخالفة النظام المدرسي، مما يتطلب تدخلك. هل يتدخل سلوك الطلبة في نشاطات التعلم؟ هل يمنع الطلبة الآخرين من التركيز؟ وبناء عليه، فإذا قررت أن تدخلك مضمون النتائج، فيجب أن تقرر كيف توقف هذا الحديث المزعج من ناحية الطلبة. ومن الواضح أن هذه القرارات تؤثر في مدى جودة تعلم جميع الطلبة، بما فيهم أولئك الذين يتحدثون خارج إطار الحصة الصفية. والآن، وفي حالة عكس هذا النوع من القرار، فقد يطلب منك أن تقرر أيًا من أنظمة الحاسب التبادلية يجب أن يوضع في غرفة صفك. إن قرارك، حول تركيب أجهزة حديثة، أو مستخدمة، يؤثر في فعالة تدريسك.

إذا أراد شخص أن يحلل كل قرار يحتاج المعلم لاتخاذه طوال العام، فهناك الكثير من القرارات المهمة جدًا، قد ترتبط بكيفية قضاء الطلبة وقتهم التدريسي – الوقت المخصص لتعلم ما يفترض أن يتعلموه، وما الذي يتوجب على المعلم طلبه منهم في غرفة الصف، لأداء الواجب البيتي، ولتنفيذ مشروع طويل الأمد، وعمل البحوث؟ ما الذي سيقرؤه التلاميذ؟ وما الذي عليهم الاستماع إليه؟ ما الأنشطة التي سيشاركون فيها، وبأي تسلسل، أو ترتيب؟



إن هذه القرارات المهمة حول وسائل التدريس، تسبق مجموعة أخرى من القرارات حول النتائج المقصودة منه. ما الذي يريد المعلمون أن يتعلمه الطلبة؟ أي معرفة، وأي مهارات يجب أن يتقنوا؟ وبعبارة أخرى، فإنه حين يحدد المعلمون ما يفترض أن يتعلمه طلبتهم، فسوف تتطور جميع القرارات اللاحقة غالبا، حول كيفية وجوب تعلم الطلبة ذلك. وفي حقيقة الأمر، فإن نتيجة هاتين المجموعتين من قرارات التدريس تؤدي إلى صفات الطريقة العامة التي يستخدمها المعلم في التدريس.

ويركز هذا الكتاب على أهم القرارات التي تواجه المعلمين عند تحديد كيف يجب أن يقضي التلاميذ وقتهم الدراسي. وعندما تتعامل مع مناسبات هذه القرارات، فإنني أنصحك بأن تنظر إلى طرق التدريس من خلال عدسة التقويم. وهذه ليست طريقة شائعة في التفكير بشأن التدريس، بل إنها واحدة أدافع عنها بشدة، والسبب في ذلك بسيط: لقد تغيرت اللعبة في التعليم.

عاملا التغير في حقل التدريس

في معظم مجالات النشاط البشري تقريبا، فإن الأحداث الرئيسة، أو الظروف، يمكن أن تعدل طرق تصرف الناس. ونلاحظ هذا في مجالات الرياضة مثلا، حيث يكون للتطورات التقنية في المعدات تأثير كبير على طريقة ممارسة إحدى الألعاب. وخلال السنوات العشر الماضية، فقط تغيرت لعبة التنس الاحترافية بعد الإرسال، وكذلك كرة الطائرة، حيث يقوم اللاعبون بإرسال الكرة ثم يضعون أنفسهم قرب الشبكة، ثم إلى الصفوف الرئيسة في الملعب، بينما يتمركز لاعبون آخرون في آخره. ويسهم اللاعبون في هذا التحول في نمط اللعب نتيجة للتغير في تصميم وتركيبة اللعبة. وبسبب توفر المعدات الحديثة، أصبح بإمكان اللاعبين ضرب الكرة بقوة وسهولة كافية إلى الخصم، الذي يهرع بردها إلى منطقة قرب





الشبكة. وبناء عليه، فقد أصبحت هذه التقنيات المتطورة، من العوامل التي أدت إلى تغيير قواعد اللعبة.

وبالنسبة لمعلمي هذا العصر، فقد ظهر اثنين من العوامل المرتبطة بتغيير اللعبة في مجال التدريس، وهما:

- حركة المساءلة التربوية، التي تعتمد على اختبارات المساءلة الخارجية، والتي تهدف إلى قياس فعالية التدريس.
- توثيق عوائد التدريس من خلال التقويم في غرفة الصف.

العامل الأول لتغيير اللعبة: اختبارات المساءلة كمقياس لجودة المعلم.

تطبق اختبارات المساءلة على الطلبة في مستويات صفية محددة. وفي العديد من المناطق، يكون أداء الطلبة في هذه الاختبارات هو الأساس لاتخاذ أهم القرارات، بما في ذلك ترفيع الطلبة الذين أدوا الاختبار إلى صف أعلى، أو منحهم شهادة الدبلوما المدرسية. ولكن، وبغض النظر عن علاقة اختبارات المساءلة بالحوافز أو العقاب الذي يوقع على الطلبة، فمن المناسب اعتبار كافة اختبارات المساءلة ممثلةً لعمليات تقويم بالغة الأهمية. ويرجع السبب في هذا إلى أن الجمهور يعتبر أداء الطلبة في الاختبارات وسيلة للتعرف على أداء التربويين ونجاحهم في وظائفهم.

وإذا كنت تعمل معلمًا في مدرسة ما، حيث تعتبر درجات الطلبة في الاختبارات مقياسا لنجاح، أو فشل لتلك المدرسة، فإن الاختبارات المطبقة هي- لك- وتمثل عمليات تهدف إلى تقويم مدى جودة أدائك كمعلم.

وطبيعي، لا يمكن القول: إن جميع المعلمين يتعرضون لعمليات تقويم بناء على درجاتهم، ونقاط قوتهم في التدريس. فهناك بعض المعلمين الذين يدرسون





في مستويات صفية معينة، أو محتوى تدريسي محدد، حيث لا تطبق مثل هذه الاختبارات. فلا توجد مثلاً اختبارات مساءلة سنوية في مجال الفنون الجميلة، أو التربية البدنية، وتكون اختبارات المساءلة بعيدة جدا عن الارتباط بالدراسات الاجتماعية، أو اللغات العالمية، أكثر من ارتباطها بالرياضيات، أو فنون اللغة. ولكن، حتى إذا كنت معلمًا، لا يتوجب على طلبتك الجلوس لاختبار المساءلة، وإذا كنت معلمًا في مدرسة مدعمة من خلال الضرائب، فهناك الكثير من زملائك الذين يشاركون حاليا في بعض أنواع المساءلة التقويمية. وعلاوة على ذلك، فمن المؤكد أن الغالبية تشعر بالقلق بشأن مضامين هذه التقويمات.

وفي العديد من الظروف، يمكن إعطاء مدرسة كاملة تصنيف (راسب)، أو بعض النصوص الوصفية السلبية، رغم أن بعض المجموعات المدرسية الديموغرافية تصنف بأداء أدنى من المعايير المحددة. كما أن ثقة الناس بأن المدرسة ككل، ومن خلال جميع مدرسيها ناجحة في الأداء. ونظرا لأن نجاح الكثير من المتخصصين التربويين يحدد حاليا بناء على درجات الطلبة في الاختبارات، فإذا كنت معلمًا، فإن عليك معرفة أنواع أدوات التقويم التي تستخدم من أجل التمييز بين المعلمين الناجحين، وغير الناجحين. ولأدوات التقويم هذه تأثير عليك كمعلم، وإذا افترضت أن الاختبار هو الاختبار – أي أحد الاختبارات التربوية مثلها مثل أي اختبار تربوي – فقد حان الوقت لتغيير وجهة نظرك حول الاختبارات. وسوف تجد بدايات لهذا التغيير في الصفحات التالية.

العامل الثاني للتغيير: العوائد الموثقة للتقويم الصفي

لمدة تزيد على أكثر من عقد، والبحوث تعمل على اختبار قيمة عوائد التقويم الصفي. وقبل حوالي عشر سنوات، نشر الباحثان البريطانيان Paul Black and Dylan William الكثير من الدراسات المقتبسة عن Phi Delta



Kappan, 1998b والتي تدعو المعلمين إلى توظيف تقويماتهم الصفية بطريقة تدريسية. وتمثل هذه الدراسة مراجعة مختصرة وشاملة للبحوث الأمبريقية السابقة، والتي ركزت على ما إذا كان استخدام المعلمين للتقويم الصفي يسهم في تعلم الطلبة. وفي مراجعة سابقة للبحوث، قام كلٌ من Black and William، 1998a بتحليل أكثر من ٦٨٠ دراسة أمبريقية، وتجاهلوا بداية الدراسات التي اعتبرت غير مناسبة من حيث المنهجية، ثم ركزوا على البحوث البالغة ٢٥٠ بحث ذات التصميم المناسب، والتي نشرت في مجلات بحثية محكمة. وقد استنتج Black and William أن تعلم الطلبة قد تحسن عندما تم استخدام التقويمات الصفية بطريقة مناسبة – أي – استخدمت من أجل إجراء تعديلات تدريسية بحسب الطريقة التي يستخدمها المعلم أو بحسب طريقة محاولة الطلبة تعلّم شيء ما.

كما وجد كلٌ من Black and William أن التأثيرات الإيجابية لاستخدام التقويم الصفي بهذه الطريقة كانت " أكثر من معظم تلك التي وجدت في التدخلات التربوية (١٩٩٨، أ، ص ٦١)، وتأكدت هذه النتيجة في دراسات أخرى Crooks، 1988; Shute, 2007; William, 2007. وكانت النتيجة الرئيسة في كافة مراجعات البحوث هذه أن التقويمات التي تتناسب مع طبيعة الصف، وإذا ما استخدمت بشكل فعال، سوف تؤدي إلى تحسن في تعلم الطلبة (Black Harrison، Lee، Marshall، &Wiliam، 2004). وأدى هذا بالكثير من التربويين إلى التوصل إلى نتيجة عقلانية، وهي أنه إذا تحسن التدريس في غرفة الصف، فإن بعض الأدلة على تعلم الطلبة سوف تظهر في درجاتهم من خلال اختبارات المساءلة الخارجية. وتشير الكثير من البحوث إلى أن التصميم الجيد للتقويمات الصفية سيحدث تأثيرا إيجابيًا على تعلم الطلبة، وعن طريق التوسع المنطقي – في درجاتهم في اختبارات المساءلة، وهذا يمثل عاملاً هامًا في تغير اللعبة، ويمثل السبب الرئيس





الثاني لاستخدام معلمي هذا العصر التقويم – تقريبا- من خلال معظم عناصر عمليات التدريس التي يطبقونها.

ضرورة أن يتخذ المعلم قرارات تدريسية

إذا كانت هنالك وسيلة من أجل زراعة جهاز مراقبة دقيق داخل جمجمة معلم لديه الرغبة في التدريس، عندها يمكن لنا متابعة كافة القرارات المتصلة بعملية التدريس، والتي يتخذها هذا المعلم، ساعة، فساعة ولحظة، بلحظة. ولو توفر لدينا متطوعون بعدد كاف، وأجهزة كافية لزرعها في جماجم المعلمين، إضافة إلى إمداد كاف من البطاريات، فيمكن لنا التوسع في البحوث ومراقبة قرارات التدريس التي يتخذها آلاف المعلمين طوال العام الدراسي. وقد نجد كافة أنواع الفروقات في عمليات اتخاذ القرارات بين هؤلاء المعلمين، والتي تعزى إلى الفروقات بين الأفراد، وإلى بيئات التدريس التي يعمل فيها هؤلاء المعلمين. وبشكل عام، فقد يكون من الممكن تصنيف أهمية قراراتهم التدريسية إلى أربعة أنواع، والتي يركز كل منها على مسائل هامة:

- **تحديد المنهاج:** أي من أهداف المناهج يتوجب على الطلبة تحقيقها؟
- **تصميم التدريس:** أي من نشاطات التدريس يجب أن أقوم بها بحيث يتمكن طلبتي من تحقيق أهداف المنهاج التي اخترتها؟
- **مراقبة التدريس:** هل أحتاج إلى إجراء تعديلات في بيئة التدريس؟ إذا كان الأمر كذلك، فما أنواع هذه التعديلات؟
- **تقويم التدريس:** هل كانت نشاطاتي التدريسية فعالة؟ إن لم تكن كذلك، فكيف يجب أن أعدلها للطلبة مستقبلا؟

في هذا الكتاب، سوف نلقي نظرة عن كثب على كل من هذه القرارات المهمة من وجهة نظر تدريسية وتقويمية. وبشكل خاص، فسوف أطلب منكم اعتبار التقويم





عاملا مهمًّا في قرارات التدريس، والتي يحتاج المعلم إلى اتخاذها. وسوف نبدأ الآن بمراجعة طفيفة، كتمهيد للعمل.

المجموعة الأولى من القرارات: تحديد المنهاج

من المؤكد أن مصطلح المنهاج، وتقريبا في كل نظام تربوي لأية أمة، يكون من ضمن أكثر عشر عبارات يكررها المعلمون أثناء عملهم. وبشكل عام، إذا تعمقنا قليلا في استخدام هذا المصطلح بشكل صحيح، فإننا نجد الكثير من المعاني المختلفة المرتبطة به. ومن المؤكد، أن التربويين يختلفون في تفسيراتهم للمعنى الفعلي لكلمة المنهاج، وقد تثير هذه التفسيرات نوعًا من التشويش والخلط. وبالنسبة للبعض، فإن المنهاج يتكون من نشاطات التعلم التي تحدث في غرفة الصف. وبالنسبة لآخرين، فإن الكلمة تشير إلى مواد التدريس التي يستخدمها المعلمون – ومثال ذلك: المواد المطبوعة، أو الالكترونية، التي يستخدمها الطلبة، ويعتمدون عليها أثناء التعلم. وهناك تربويون آخرون يستخدمون كلمة المنهاج لوصف النتائج التي يحاول المعلمون تمكين طلبتهم من تحقيقها – ومثال ذلك، المهارات الفكرية، أو أشكال المعرفة التي يفترض أن يتعلمها الطلبة.

ومن خلال التركيز على مجال هذا الكتاب، من حيث التدريس ومساندة الطلبة، فإنني أود وضع تعريف محدد للمنهاج الذي سوف نستخدمه في بقية الكتاب. وهو تعريف آمل أن يفيد في التفكير بشكل واضح حول خيارات التدريس للمعلم:

المنهاج يصف النتائج التي يعمل المعلم على أن يكتسبها طلبته.

في كثير من الحالات، فإن هذه النتائج تتكون من المهارات المعرفية، كأن يتعلم الطلبة كيفية حل مسائل التقدير المعقدة – بناء على مسائل الكلمات في



الرياضيات. وهناك مثال آخر على نتائج المنهاج وهي أشكال المعرفة التي يتوجب على الطلبة اكتسابها، مثل إتقان تشكيلة من علامات الترقيم التي تستخدم عند كتابة مقالات التعبير، أو القصص القصيرة. وقد تركز نتائج المنهاج على المجال العاطفي للطلبة، ومثال ذلك، عندما يحاول المعلمون إكساب الطلبة اتجاها إيجابيا نحو التعلم. وعندها، فإن المنهاج، سواء أكان منهاجا وطنيا، أم منهاجا من اختيار المعلم، فإنه يتكون مما يؤمل أن يحقق نتائج التدريس. وهذا صحيح:

المنهاج = النهايات

ولذلك، فإن كان المنهاج هو النهايات، فيجب أن يتبعه مباشرة حقيقة أن التدريس = الوسائل. كما أن التعليم في جوهره، يتكون من توقع ماهية النهايات التي نريد أن يحققها الطلبة، ومن ثم ماهية الوسائل التي يجب أن نستخدمها من أجل تحقيق هذه النهايات. وعلاوة على ذلك، فإن طبيعة النهايات التي يجب تعزيزها تدريسيا تتأثر بطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، ولذلك، فعلى المعلمين التعامل مع اعتبارات المنهاج قبل القيام بأي شيء آخر.

وقفة مع المصطلح. قبل السير قدما؛ فهناك عدد من المفردات التي ترتبط بالمنهاج، والتي تحتاج إلى بعض التوضيح. فقبل نصف قرن، كان التربويون يستخدمون اثنتين من الصفات للإشارة إلى الأشياء التي يريدون التلاميذ تعلمها: الأهداف والغايات. والأهداف الواسعة، طويلة الأمد، والتي قد تستغرق الطالب عدة أشهر، أو حتى سنة كاملة حتى يحققها. وبالمقابل، فإن الغاية، هي نتيجة قصيرة الأمد، والتي قد يحققها الطلبة بعد بضعة أسابيع، أو ربما بعد درس واحد.





وخلال العقد، أو العقدين الماضيين، أخذ التربويون يشيرون إلى نتائج المنهاج باسم معايير المحتوى. وليس من الواضح تماما متى تم إدخال هذه التسمية الجديدة، ولكن سبب شهرتها واضح نوعا ما. وإذا بدأنا كتربويين مساعدة أبنائنا على إتقان النتائج التي تثير التحدي، فإننا نقوم وبشكل واضح بتوجيه تدريسنا نحو (المعايير العليا). وما الذي يمنع الشخص، الذي يفكر بشكل صحيح، من عدم التصفيق تحية لتحديد وتحقيق معايير عليا؟ لماذا؟ لأن مصطلحات كهذه تكون مثيرة ودافئة وتلامس الحقيقة، والسلام العالمي، والتعلم!

ومن الطبيعي، ولكن ليس دائما، أن معايير المحتوى تصف النتائج الواسعة، طويلة الأمد، والتي يفترض في الطلبة تحقيقها. وفي الأساس، فإن معظم معايير المحتوى في هذه الأيام تبنى على أهداف الماضي. وعلى أية حال، فهناك الكثير من معايير المحتوى التي توضح من خلال عبارات ومفردات واسعة، ويكون من الصعب تفسيرها، وفي عدة ظروف نجد المعلمين يستخدمون عددا من تسميات أخرى لوصف المجموعات ذات المدى القصير، ونتائج منهاج أكثر تحديدا، والتي تصنف تحت كل معيار للمحتوى. ولذلك، وعلى سبيل المثال، فإننا نواجه كلمات مثل (العلامات الفارقة، التوقعات، المؤشرات، أو غيرها من المترادفات الوصفية) التي تحاول توضيح ماهية الإنجاز لمعيار أوسع للمحتوى، وما يهدف إلى تحقيقه بشكل فعلي.

وأخيرا، هناك عدد من التربويين الذين يقومون حاليا باستخدام عبارة (هدف/أهداف المنهاج) لوصف نتيجة مقصودة بسبب جهود التدريس التي يقوم بها المعلم. وسوف أستخدم هذه التسمية في هذا الكتاب للنهايات قصيرة، أو طويلة الأمد، والتي يحددها المعلمون لطلبتهم. وقد تكون هذه النهايات معرفية، نفس-حركية، أو عاطفية. ويهدف المنهاج المعرفي، وكما أشرنا من قبل، إلى التعامل





مع المهارات الفكرية، أو أشكال المعرفة، التي نريد أن يتعلمها الطلبة. أما المنهاج النفس- حركي، فيهدف إلى التركيز على المهارات العضلية الطفيفة للطلبة، مثل استخدام لوحة المفاتيح، أو المهارات العضلية الكبيرة، مثل إرسال كرة الطائرة إلى الجزء الثاني من الملعب.

ويهدف المنهاج العاطفي إلى وصف الاتجاهات، الاهتمامات، أو القيم التي نأمل أن يكتسبها طلبتنا.

هل أنت معلم موسمي، يطلب منه استخدام المفردات التي وردت هنا؟ بالطبع لا! فعلى أرض الواقع، يمكنك اختيار نهايات منهاج ترغب في أن ينجزها طلبتك، بغض النظر عن الأسماء التي تختارها (التماسيح، أو هدايا القشطة). وبشكل عام، فإذا أردت تحقيق أكبر فائدة من هذا الكتاب، فيجب أن تتذكر أنني أستخدم مصطلح "المنهاج" لوصف النتائج (النهايات) التي يرغب المعلمون في تحقيقها لدى طلبتهم نتيجة لطرق التدريس التي يختارونها (الوسائل).

وبناء على ذلك، وبالنسبة لكل معلم، فإن القرار الرئيس بشأن المنهاج يجب أن يركز دائما على الإجابة عن السؤال الآتي: ما أهداف المنهاج التي يجب أن أحققها لدى طلبتي؟

من الناحية الوصفية، فإن هذا سؤال بسيط، وذلك لأنه، وكما تعلم، وكما سنناقش في الفصل الثالث، فإن هناك القليل من معلمي هذه الأيام يمتلكون حرية كاملة فيما يتعلق بنتائج المناهج التي يرغبون في تحقيقها لدى طلبتهم. وعلاوة على ذلك، فإن معظم المعلمين يعملون في بيئات، حيث تفرض مجموعات الأهداف من قبل الدولة، وهذه هي الأهداف التي يتوقع من المعلمين تعزيزها لدى الطلبة بحماس. وعلى أية حال، فإن طريقة التقويم التي تفرضها الدولة





على المناهج يمكن أن تحدث فارقا كبيرا في درجة التزام المعلمين بتطبيق المنهاج. وهذه هي النقطة الأولى- وربما الأكثر أهمية- حيث يمكن أن يكون لاعتبارات وحقائق التقويم تأثير كبير على تدريس المعلم.

المجموعة الثانية من القرارات: تصميم التدريس

تتمثل المجموعة الثانية من قرارات التدريس، والتي على المعلم التركيز عليها بوضوح، في الوسائل التي يتم اختيارها لتحقيق نهايات المنهاج. فإذا كنت معلما، فيجب أن تقرر ما ستقوم به، وما على الطلبة القيام به من أجل تحقيق أهداف المنهاج (أو المدرسة، المديرية، المقاطعة، الولاية، أو الدولة) والتي تم اختيارها لهؤلاء الطلبة.

وكما ستلاحظ عندما نصل إلى الفصل الرابع، ومن خلال نظرة عن كثب إلى تصميم التدريس، فإنني أعتقد أنه لا توجد طريقة وحيدة (أفضل) لتعليم أي شيء. وهناك فروقات كبيرة بين الطلبة في مستويات التحصيل الحالية، وفي دافعيتهم، وشخصياتهم، وخبراتهم السابقة.

إن الاختبارات ذات المصالح العليا لا تغير من طريقة التدريس التي أتبعها..	لعلاج الحالات النفسية للموظفين فقط! يتلقى جورج العلاج بسبب الإنكار الحاد.

وتؤدي هذه، وغيرها من الاختلافات إلى فروقات كبيرة في الطريقة الأكثر فعالية من أجل تدريس مجموعة محددة من الطلبة. ولتعقيد حياة المعلم بشكل أكثر، فإن طلبة العام القادم قد يختلفون إلى حد كبير عن طلبة هذا العام. كما أن تكتيكات التدريس، التي نجحت بشكل مناسب في العام الماضي، ربما تكون قليلة الجدوى في هذا العام، بسبب الفروقات بين مجموعتي الطلبة. ومما يجعل الأمور في حالة عدم اليقين، هو الحقيقة الواضحة، أن المعلمين يختلفون عن بعضهم





بطرق رئيسية هامة. وهناك عدد من المتغيرات – التي تتضمن الشخصية، مستوى الخبرات، وفهم عملية التعلم، وفهم المحتوى، والحساسية تجاه تشوش الطلبة، والمهارة في التوصل إلى تفسيرات واضحة- تؤثر في أداء المعلم لمهمة التدريس. ولذلك، ولعدة أسباب، فإن التكتيك الذي ينجح بشكل رائع لدى أحد المعلمين، ربما يصبح سبب إزعاج لدى معلم آخر.

وفي الطرف الآخر، يمكن للمعلمين تطبيق العديد من طرق التدريس، وتحقيق النتائج المرغوبة فيها. وبالنسبة لي، فإن حدثا وقع في وقت مبكر في حياتي المهنية جعل هذه النقطة تطبق في المنزل. كنت أنا وإحدى الزميلات تتناوب في تدريس مساق واحد، ونتناوب التدريس فصلاً بعد فصل. ورغم أننا قد بدأنا في وقت مبكر، وكنا نتوصل إلى اتفاق حول المواضيع، ونمتنع عن استخدام اختبارات نهائية متشابهة، إلا أن كلا منا كان يدرس المساق بشكل مقبول لدى كلينا.

وقد تركز نمط تدريس الزميلة من خلال اعتقادها أن الطلبة يتعلمون عندما يجبرون على السيطرة على تعلمهم، بدلا من اعتبار أنفسهم متقبلين للحقائق التي يعرضها المعلم. وبناء عليه، فعندما يطرح طلبتها سؤالا حول محتوى المساق، فإنها ترد بشكل غير مناسب، وغير توجيهي. ومثال ذلك، إذا طلب منها طالب أن توضح موضوعا معينا، كانت الزميلة عادة ما ترد بهذه العبارات: " من المهم لك أن ما تفكر في الطريقة التي يجب أن تستخدمها لهذا الموضوع. ما رأيك؟"

وعندما حان دوري لتعليم الطلبة، فقد كانت طريقتي أكثر توجيهية إلى حد بعيد. فإذا طرح الطلبة أحد الأسئلة، فإنني فورا أجيب، وبشكل وصفي. (وعندها، كنت أعتقد أنني قد أوضحت الحقيقة، وأردت أن أشرك الطلبة بها. لماذا أحجب "الحكمة" عن طلبتي؟). وبينما كان أسلوب زميلتي "ديمقراطيا"، إلا أن أسلوبي كان "فاشستيا". ومع ذلك، وبرغم التناقض في طرق تدريسنا، إلا أنه، وسنة





بعد أخرى، لم تكن هناك فروقات في كيفية أداء الطلبة في الاختبارات النهائية المتشابهة. وقد تبنت الزميلة أسلوبا تناسب بشكل جيد مع شخصيتها. وكان الأمر كذلك بالنسبة لي. وفيما يتعلق بعملية التدريس، فقد قدمنا أدلة تأكيدية واضحة، محددة، للعديد من المفاهيم الشائعة والمقبولة، والتي أثارت دهشة (العديد من زملائنا).

وهناك حقيقة بيداغوجية (حقيقة في علم التربية) لدى معظم المعلمين الموسميين، والتي تم اكتشافها، وهي أن إجراءات التدريس بعين ناقدة، دائما تنجح، وفي كل وقت. صحيح أنه، ونتيجة لآلاف الدراسات البحثية التي تركز على التدريس، فإن معلمي اليوم يستطيعون الاطلاع على سلسلة واسعة من تقنيات التدريس، التي إذا طبقت بشكل مناسب وصحيح، فإنها سوف تؤدي إلى تحقيق نتائج ايجابية. وكلما ازددت حفاظا على المجالات البيداغوغية (مجالات علم التربية) الحالية، ازدادت قدرتك على اشتقاق تصاميم تدريس ناجحة. إن المعلمين الذين يدمجون طرق وإجراءات التدريس المدعمة من خلال البحوث، ومن خلال الكثير من التنويعات المتوفرة في مواقف التدريس، سوف يحققون نجاحا وفعالية أكثر كمعلمين، وأكثر من زملائهم الذين لا يستخدمون هذه الإجراءات. ولكن، لا تنخدع بهذا. فعندما يشير الناس إلى تقنية تدريس معينة، وأن نجاحها قد ثبت بناء على البحوث، فإن المقصود هو أن هناك أدلة أمبريقية، وهي أن التكتيك يزيد من احتمالية تحقيق نتائج تدريس ناجحة. ولا توجد تقنيات تدريس تنجح دائما لدى جميع الطلبة، ولكل معلم في أي محتوى وإطار دراسي.

إن هذه النقطة ضرورية جدا، ذلك لأنه، وفي لعبة التدريس، من السهل الوقوع في خطأ تدريسي. والذي يتعمق في كل عام. وربما لأن هناك الكثير من المتغيرات في غرفة الصف، والاعتماد على استراتيجيات تدريس مفضلة (أحيانا بغض





النظر عن درجة فعالية هذه الاستراتيجيات) ، فإن هذه قد تمثل نقطة إغراء. ومع ذلك، فإن الأفضل للمعلمين أن يركزوا تفكيرهم التدريسي، وعمليات صنع القرار، على هدف منهاج معين، وأن يقوم الطلبة بالعمل على تحقيق ذلك الهدف. وعلى كل معلم أن يركز على الإجابة عن هذا السؤال: هل تمثل نشاطات التدريس، التي قمت بتصميمها، الوسيلة الأكثر فعالية وكفاية، لتعزيز إتقان الطلبة، وتحقيق أهداف المنهاج، أو الأهداف المنشودة؟

المجموعة الثالثة من القرارات: مراقبة التدريس

إن المجال الثالث لعملية صنع القرارات، التي يقوم بها المعلم، تتمثل في التطور حول إحداث تغيير في خطط التدريس، بينما تكون عملية التدريس قيد التنفيذ. وهناك عدد قليل من المعلمين الذين لديهم اعتقاد، بأن مجموعة مخططة من نشاطات التدريس لن تحتاج أبدا إلى تعديل جذري. وحتى أن معظم الخطط، التي وضعت بعناية، يمكن أن تفشل في تحقيق الأثر المرغوب فيه، ولذلك فإن المرونة التدريسية، والتكيف، يعتبران من العناصر الضرورية لزيادة تعلم الطلبة.

فعلى سبيل المثال، لنفترض أنك معلم لطلبة الصف الخامس، وأنك تخطط بعناية لتدريس وحدة خلال عدة أسابيع، والمصممة لمساعدة الطلبة لإتقان هدف منهجي، وهو كتابة المقالة الإقناعية. ولنفترض أيضا بأنك وفي منتصف تدريس الوحدة، أظهرت مراجعتك لتدريبات الطلبة على كتابة المقالة أنك لا تحقق الهدف. ووجدت أن طلبة كتبوا مقالات غير مقنعة. سوف تدرك على الفور الوضع الحالي لنشاطات التدريس: إن ما قمت به وطلبتك لغاية الآن، وما خططت له للنصف الثاني من الوحدة، لا يؤدي إلى تحقيق النتائج. وبناء عليه، فإنك بحاجة إلى تعديل ما تقوم به من الناحية التدريسية... ولكن، كيف؟





فيما يتعلق بهذا المجال الثالث الرئيس من عملية صنع القرار التدريسي، فإن المعلم يجب أن يجيب عن سؤال ذي شقين: هل أحتاج إلى إجراء تعديلات في طريقة التدريس الحالية التي أقوم بها؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما أنواع التعديلات التي يجب إجراؤها؟

إن النصف الأول من هذا السؤال ذي الشقين يركز فقط على ما يجري بخصوص الاحتياجات التدريسية، والذي يجب تعديله كليا، بغض النظر عما يجري داخل الصف. وإذا لم يكن هناك حاجة لإجراء التعديل، فإن الشق الثاني من السؤال يتبخر سريعا. ولكن، إذا اكتشفت أن الطلبة لا يتعلمون ما أملت منهم أن يتعلموه، فإن عليك اتخاذ قرار بشأن ماهية أنواع التغييرات التي يجب إحداثها في التدريس.

كما أن هذا السؤال ذا الشقين يحتوي على إجابة ذات شقين أيضًا. ولحسن الحظ، فخلال العقد الأخير تقريبا، لاحظنا سلسلة من تحليلات البحوث، التي تدل أن الكثير من عمليات التقويم الصفي لنوع تدريس مناسب، يمكن أن تزود المعلمين بالمعلومات اللازمة للإجابة عن شقي السؤال. إضافة لذلك، وحسب ما سنناقشه في الفصل الخامس، وإضافة إلى تزويد المعلمين بمعلومات ترتبط بالتدريس، فإن استخدام تقويمات الصف بشكل متكرر – مرة أخرى، والنوع المناسب – يمكن أن تحدث تأثيرا إيجابيا قويا على تعلم الطلبة. إن هذا التحسن في التعلم لا يظهر فقط من خلال اختبارات المعلم للطلبة، بل يظهر أيضًا من خلال اختبارات التحصيل التي تطبق خارجيا، مثل اختبارات المساءلة Black & William 1998b; Shute، 2007. ومن أحد أهم الأشياء التي يمكن للمعلمين القيام بها، وممن يرغبون في تحقيق الأفضل لطلبتهم، المواظبة على جمع الأدلة، سواء بشكل رسمي، أو غير رسمي، والتي ترتبط بما إذا كان عليهم تعديل طرق تدريسهم. ويناقش الفصل الخامس أهم مواصفات واستخدامات التقويم الصفي.





المجموعة الرابعة من القرارات: تقويم التدريس

يركز التصنيف الرابع والأخير من عملية صنع القرار التدريسي على توفير إجابة عن هذا السؤال: هل نجح أسلوب التدريس الذي اتبعته؟

إن هذا السؤال قصير، وبسيط، وفي غاية الأهمية. ولهذا السبب فإن معظم المتخصصين، وبما فيهم المعلمين، ينتهون بتقديم الخدمات نفسها، أو خدمات مشابهة، مرة تلو أخرى طوال فترة عملهم في هذه المهنة. إن المحامي الذي يرغب في التخصص في مجال معين من القانون، مثل إعداد عقود الوصايا، أو عقود الاختراع، يجب أن يعد الوصايا، ومسودات العقود والملكية، قبل سنوات عدة – ولمختلف شرائح الناس بالطبع – وقد تكون العملية هي نفسها، ولكن، إذا كان هذا المحامي متخصصا كفؤا، فإنه سوف يتطور بشكل أكثر في عمل مسودات العقود مع مرور السنين.

وبالمقابل، فإن المعلمين يقومون بتدريس الطلبة، سنة تلو أخرى، وتركز طرق التدريس هذه على مجموعات معينة من أهداف المناهج، التي تحدث في فترة معينة. وإذا ما نجح بعضها، فإن المعلمين يواصلون القيام بها، وعادة ما يبدعون بشكل أفضل في القيام بذلك. نعم، إن طلبة كل عام يختلفون، مما يتطلب إجراء بعض التعديلات. وفوق هذا، فإن المستوى الدراسي الصفي، أو الموضوع، الذي يقوم المعلم بتدريسه ربما يتغير، مما يتطلب إجراء تغييرات أيضا. ولكن المتخصصين الحقيقيين هم أولئك المعلمين الذين يبذلون جهدا، ويخصصون وقتا لاكتشاف ومعرفة ما إذا كان " التدريس في هذا العام" فعالا، و بناء عليه، يحددون ما إذا "كان تدريس العام القادم" يحتاج إلى صيانة، أو تعديل من نوع ما.





وبالنظر إلى حقيقة أن الطلبة يختلفون إلى حد كبير، وأن المعلمين أنفسهم يحملون توقعات تدريسية مختلفة عند التدريس في العام الجديد، فهل من المؤكد أن التصميم التدريس الفعال لهذا العام قد يكون فعالا بنفس القدر للعام القادم؟ بالطبع لا. وبأية حال، فإن الاحتمالية تخبرنا أن تصميم التدريس، الذي ينجح بشكل جيد خلال إحدى السنوات الدراسية، قد لا يعمل بشكل جيد خلال العام القادم. وبالمقابل، فإن تصميم التدريس الذي أثبت فشلا في إحدى السنوات، إن لم يتغير للعام القادم، فقد يكون فاشلا للمرة الثانية أيضا.

وفيما يتعلق بجميع أشكال التباين- والأسباب ذات الصلة التي ذكرت، فقلما يمكن لأي شخص النظر إلى أي نشاط تدريس مخطط، ويقول مؤكدا: إن هذا سوف يكون فعالا. وفي الحالات القصوى، فإن مراقب الصف ربما يتوصل إلى القليل من النتائج حول ما إذا كان تسلسل تدريس معين يمكن أن يكون ناجحا، أو غير ناجح. ومثال ذلك؛ إذا جلست في أحد صفوف المرحلة الثانوية أثناء حصة التاريخ، حيث كان التكتيك الرئيس للمعلم أن يقوم الطلبة بقراءة فقرات بصوت مرتفع من كتب التاريخ، فقرأ لك طالب، فصلا بعد فصل، ويوما إثر يوم، فيمكنك أن تتأكد بشكل قاطع أن طريقة التدريس هذه فاشلة، وذلك من النتائج التي ترقب تحقيقها، والتي لم تحققها هذه الطريقة في التدريس. ولكن، وفي معظم الوقت، فمن الصعب التركيز فقط على عملية التدريس، ودقة مدى جودة هذا التدريس. ولهذا السبب، فإننا، وبدلا من ذلك، ننظر إلى نتائج تصميم التدريس.

وللحكم على جودة وسائل التدريس، فيجب أن نكتشف طبيعة النهايات التي تنتجها هذه الوسائل. وبغض النظر عن الطريقة التي استنتجت بها، فإن التقويم يلعب دورا رئيسا في اللعبة. كما أن كلا من التربويين، وغير التربويين، الذين يرغبون في تحديد ما إذا كان التدريس ناجحا "ينظرون إلى نتائج الاختبارات" لمعرفة كيفية أداء الطلبة. وفي مرحلة لاحقة، في الفصل السادس، فسوف أطلب





منكم النظر في الطرق التي يستخدمها المعلمون من أجل تقويم مدى نجاح تدريسهم، وذلك بناء على أداء الطلبة في مرحلة ما بعد التدريس. وعلاوة على ذلك، ففي هذا الكتاب، فسوف نبحث فيما يمكن للمعلمين القيام به عندما يتطلب أداء الطلبة إجراء تغيير في التدريس. كما أن معرفة نشاطات وخطط التدريس تؤدي إلى نتيجة واحدة مفادها: أن تخمين كيفية تعديل نشاطات التدريس غير الفعالة يعتبر شيئا مختلفا تماما. وهناك عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لإصلاح مثل هذا العمل.

عمل الجداول الخاصة بقرارات المعلم

لنتوقف لمعرفة ما تم بحثه في هذا الفصل.

لقد حددت عاملين لتغيير اللعبة، واللذين أديا إلى تحول طريقة تفكير المعلمين في التدريس، وتحديدا، التوصل إلى اختبارات مساءلة خارجية، وتوثيق عوائد التقويم الصفي المناسب. وبشكل خاص، فقد أشرت أنه إذا اتخذ معلمو اليوم قراراتهم التدريسية بشكل روتيني من وجهة نظر تقويمية، فإن الطلبة سوف يتلقون خدمات أفضل. كما حددت أربعة أنواع من القرارات التي يتوجب على المعلمين بحثها. وهذه المراحل الأربع، والسؤال المهم المصاحب لكل منها، سوف يتم عرضها في الشكل (١-١).

الشكل (١-١): إطار المراحل الأربع لعملية اتخاذ القرار التدريسي

تحديد المنهاج	تصميم التدريس	مراقبة التدريس	تقويم التدريس
أي من أهداف المنهاج يجب أن تطبق؟	ما نشاطات التدريس التي يجب تنفيذها؟	هل هناك حاجة لإجراء تعديلات أثناء عملية التدريس؟	هل كان التدريس فعالا؟ وإن لم يكن كذلك، كيف يمكن تغييره؟





ورغم أن القرارات التي يتخذها المعلمون تتجاوز إطار المراحل الأربع هذه، إلا أن ما يظهر في هذا الشكل يوضح مجموعة من خيارات التدريس التي سوف تواجه المعلم – على الأقل فيما يتعلق بالقرارات الهامة التي يكون لها تأثير على ماهية وكيفية ما يتعلمه الطلبة – وإضافة لذلك، فإن هذه المجموعات من القرارات ما زالت تفيد المعلمين في توظيف أهم خيارات التدريس.

ويجب أن نتذكر أن هذا الكتاب يتعلق بالتدريس، ويعتمد على قناعة المعلم فيما يعتبر أنه ذو ارتباط مهم بالتقويم من خلال العناقيد الأربعة لقرارات التدريس التي سبق وصفها. وإذا كنت معلما، فإنك تعلم في هذه الأيام – وأكثر من ذي قبل – بأن الطلبة يستفيدون إذا كنت تفكر بشكل اعتيادي حول التأثير المهم للتقويم لكل نقطة من الإطار ذي النقاط الأربع الذي عرض هنا. وكلما ازداد فهمك لطبيعة التقويم، وبشكل خاص حول تأثير التقويم على قرارات التدريس التي تقوم بها، ازدادت فعالية قراراتك. والخبر السار هنا، هو أن قرارات التدريس الدفاعية تفيد الطلبة إلى حد كبير.

عودة للتحقق من الفصل

- إن التدريس يدور حول القرارات التي يتخذها المعلمون، وهي الأكثر أهمية فيما يتعلق باستغلال وقت التدريس.
- تغير التدريس الصفي خلال السنوات الأخيرة، وتحديدا بسبب حركة المساءلة التربوية والعوائد الموثقة لتقويمات التدريس الصفي.
- هناك أربع من مجموعات القرارات التي تتوافق مع الخيارات الحقيقية المهمة التي تؤثر في جودة تعلم الطلبة؛ تحديد المنهاج، تصميم التدريس، مراقبة التدريس، وتقويم التدريس.
- إن الإطار ذا المراحل الأربع لعملية صنع القرار يوفر إطارا للتفكير بشأن أهم قرارات التدريس، ومعرفة مدى ارتباط التقويم بكل قرار.





كتب يقترح الرجوع إليها:

١- بلاك بي و ويليام دي (١٩٩٨) الطبعة الثانية. رفع المستويات من خلال التقييم الصفي ٨٠ (٢) ١٣٩-١٤٨

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139—148.

وهذه تمثل مجموعة من التوصيات التي تتعلق بالإصلاح المدرسي بناء على مراجعة للبحوث السابقة من قبل المؤلفين Black and Wiliam. كما أن هذا الكتاب الذي نشر في المجلات الأمريكية قد جذب انتباه التربويين الأمريكيين إلى أهمية إجراء التقويم الصفي.

٢- هولر إي دبليو جاريس س ر مارتن. كلاوزر وميللر س (٢٠٠٨) التقويمات التي يقوم بها المعلم وتصحيحها. القيادة الرئيسية.

Holler, E. W., Gareis, C. R., Martin, I., Clouser, A., & Miller, S. (2008). Teacher-made assessments: Getting them right. Principal Leadership,9(1), 60—64.

وهذه تحتوي على إرشاد عملية للمعلمين الذين يقومون ببناء تقويماتهم الخاصة. ويؤكد التربويون العاملون في المدارس المتوسطة أن الاختبارات التي يعدها المعلم يجب أن تقيس المهارات والمعرفة، ولكن، على مستوى مناسب من المشاركة المعرفية.

٣- بوفام دبليو (٢٠٠١) حقيقة الاختبارات: دعوة المعلمين إلى العمل. الاسكندرية، جمعية الإشراف وتطوير المناهج.

Popham, W. 1. (2001). The truth about testing: An educator's call to action. Alexandria, VA: ASCD.





ويحاول هذا الكتاب مناقشة بعض المفاهيم الخاطئة حول الاختبارات التربوية، وخاصة تلك التي تحمل في مضمونها قرارات التدريس التي يتخذها المعلم. ونظرا لأن الكتاب الذي تقرأه حاليا يتعامل مع التدريس من وجهة نظر تقويمية غير خجولة، فإنه كلما ازدادت معرفتك بالتقويم المرتبط بالتدريس، كان ذلك أفضل، وأكثر جدوى.

٤- ويليام دي (٢٠٠٧) المحافظة على التعلم على المسار: التقويم الصفي وتنظيم التعلم. كتاب ب. ك. لستر، الكتيب الثاني لتدريس وتعلم الرياضيات (ص ١٠٥٣ – ١٠٩٨) جرينويش. مطبعة ويليام لعصر المعلومات.

Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning. In P. K. Lester, Jr. (Ed.), Second handbook of mathematics teaching and Learning (pp. 1053— 1098). Greenwich, CE:William Information Age Publishing.

ويتعلق هذا الفصل بكتاب يسلط الضوء على معلمي الرياضيات ويعرض بعض من تحليلات لنتائج البحوث فيما يتعلق بالتقويمات الصفية المناسبة. ورغم أن أمثلة المؤلف تنطلق من مجال الرياضيات في الغالب، إلا أنه ينطلق من أهم عناصر تقويم التعلم بطريقة يمكن من خلالها تطبيق هذه العناصر على كافة المواضيع الدراسية.



الفصل الثاني





استعراض سريع في تفاصيل التقويم

قبل أن نبدأ بنظرة متعمقة في كل مرحلة من مراحل التقويم الرسمي، وعملية صنع قرارات التدريس، من الضروري التوقف للنظر إلى أساسيات التقويم التربوي. ولا يوجد أي فصل لم يتعامل بسرعة مع وسائل التقويم التي يستخدمها التربوي، ولكنك هنا ستجد عددا لا بأس به من المفاهيم، التي نظمت ضمن أربعة من التصنيفات، والتي يتوجب على جميع التربويين في هذه الأيام فهمها، إذا ما أرادوا تحقيق أقصى فائدة من عملية التقويم.

وطبيعي ألا أدري إن كنت أنت شخصيا لا تعرف أهمية المسائل المتصلة بالتقويم التربوي، فهناك الكثير من المعلمين والإداريين الذين لا يعرفون ذلك، وإذا كنت على دراية بأساسيات التقويم، فيمكنك أن تتجاوز هذا الفصل، أو ربما تقوم بدراسته بشكل سريع، من خلال الاطلاع على المواضيع التي تبدو أقل معرفة بالنسبة إليك. وفي المقابل (أو إضافة لذلك)، إن رغبت في القيام بجولة في عالم التقويم، فإن مقترحات القراءات الإضافية في هذا الفصل (صفحة ٥١)، سوف توجهك نحو المصادر التي تعالج الكثير من هذه المواضيع بمزيد من التفاصيل. وبالنسبة لأولئك الذين يرغبون في مصاحبتي في هذه الجولة من التقويم، للتعرف على أفضل الأساسيات، ولنبدأ الآن: "الموضوع ١" : سبب اختبار الطلبة بالدرجة الأولى.

إننا نقوم بتعليم الطلبة بحيث يتعلمون الأشياء التي نريد منهم تعلمها، ونقوم باختبارهم، لأن الاختبار وسيلة لمعرفة مستوى (تعلم الأشياء) الذي حققه الطلبة. كما أن الاختبارات توفر وسيلة توضح مدى المعرفة التي اكتسبها الطلبة، والمهارات المعرفية، وتأثير التعلم. ومن المستحيل معرفة مدى مهارة جيرومي Jerome في التهجئة بمجرد النظر إلى جيرومي فقط. إن قدراته في القراءة ومعرفته بتاريخ



العالم تكون ضمنية. وطبيعي، أن معلمي جيرومي يريدون جعله أفضل في التهجئة، ورؤيته قارئا أفضل، ومتمكنا في تاريخ العالم. كيف يمكن لمعلمي جيرومي معرفة ما إذا كان يحرز تقدما مقبولا تجاه تحقيق أهداف المنهاج التي لم يحددوها له؟

هذا صحيح: إنهم يقومون باختباره.

ويوفر المعلمون فرصا للطلبة من أجل إظهار المهارات أو المعارف العلنية عن طريق إخضاعهم للاختبار، ومن ثم، وبناء على نتائج أداء الطلبة في الاختبار، يمكن للمعلمين التوصل إلى استدلال بشأن المهارات غير الملحوظة، ومعرفة الطلبة ومستوياتهم. ولذلك، فإن معلمة جيرومي في مادة الفنون اللغوية، الآنسة، بيري Berry، ربما تطبق اختبار تهجئة من نمط الإملاء، والذي يتكون من ٢٠ كلمة صعبة التهجئة، وقراءة كل كلمة بصوت مرتفع، والطلب من جيرومي وزملائه كتابة التهجئة الصحيحة لكل كلمة في كراسات الاختبار. وبناء على مدى قدرة جيرومي في الأداء في هذا الاختبار، يمكن للآنسة بيري الاستدلال عما إذا كان جيرومي يحسن التهجئة (٢٠ فقرة صحيحة)، أو ضعيفًا (٣ فقرات صحيحة)، أو متوسطًا.

وبدون هذا الاختبار الذي يعتمد على الاستدلال، لا يمكن للمعلمين التوصل إلى أي نتائج مناسبة بشأن مستويات الطلبة وتحصيلهم. كما أن تخمين كيفية تعلم الطلبة يمثل عملا تخمينيًا. ومن الطبيعي، أننا نصف هذا الدور الرئيس للتقويم التربوي عن طريق القول: إن التربويين يتوصلون إلى تقديرات حول قدرات الطلبة من خلال الاستدلالات المبنية على الدرجات، أو، إذا فضلت ذلك، من خلال الاستدلالات بناء على نتائج الاختبارات. ومن خلال شكله الأساسي الأغلب، فإن التقويم التربوي يمثل عملية استدلال، حيث يقوم التربويون بتفحص درجات الطلبة في الاختبارات، وتفسير معاني تلك الدرجات: ما مستويات المعرفة، أو



درجة الإتقان التي تمثلها علامات الطلبة؟ ما الذي تشير إليه درجات الاختبارات هذه عن الطلبة؟

إن سبب أهمية ذلك هو التأكيد على أن الاختبار يمثل جهدا رئيسًا للاستدلال، وذلك لأن الاستدلالات تتم من قبل الناس، وعادة فإن الناس لا يكونون معصومين عن الخطأ. إن الاختبارات- الأدوات التي نستخدمها من أجل الحصول على درجات الطلبة – لا توفر بحد ذاتها- الاستدلالات الضرورية. إن المعلمين هم الذين يقومون بعملية الاستدلال، ويقررون معنى درجة اختبار الطالب. وللقيام بهذا بشكل جيد، يجب أن يتمكن المعلمون من اختبار ملاءمة الاختبار، وتحديد ما إذا كان ، في الحقيقة، يمثل أساسا ناجحا لعملية الاستدلال. ولهذا السبب، يتوجب على كل معلم أن يكون على دراية على الأقل بأساسيات التقويم التربوي.

المفاهيم الأساسية للتقويم

من الناحية التقليدية، فإن معظم المفاهيم الأساسية المصاحبة لعملية التقويم التربوي تتمثل في الثبات، الصدق، والتحيز. كما أن حقبة اختبارات المساءلة قد وفرت المفهوم الرابع؛ مفهوم حساسية اختبار التدريس كعنصر رئيسي للحكم على ملاءمة الاختبار لاستخدام معين. وخلال الصفحات القليلة القادمة، فسوف تواجه شرط توفر المعلومات الضرورية بشأن كل من هذه المفاهيم. لننطلق إلى ذلك.

المفهوم الرئيسي: الثبات:

إن صدق التقويم يشير إلى توافق مقاييس الاختبار بغض النظر عما تقيسه. وهذا يبدو بسيطا. وحقيقة، إذا كنت تذكر أن الثبات = التوافق، فإنك سوف تتقن معظم ما تحتاج لمعرفته حول صدق التقويم.





أما الأمر الذي قد يكون مشوشًا نوعًا ما فهو وجود ثلاثة من طرق وصف توافق الاختبار. ولعدة أسباب، فسوف أشرحها باختصار، ومن الضروري معرفة هذه الفروقات، وعدم الافتراض أن جميع العبارات حول صدق الاختبار تشير إلى الشيء، أو إلى المعنى نفسه.

صدق الثبات: إن صدق ثبات الاختبار يشير إلى توافق مقياس الاختبار في عدة مناسبات. ولنفترض أن أحد المعلمين أعطى تلاميذه اختبارا في الأول من شهر مايو، وطبق الاختبار نفسه على الطلبة أنفسهم مرة أخرى في ١٥ مايو (بدون تقديم تدريس إضافي خلال الأسابيع التي تخللت هذه الفترة)، ومن ثم قارن درجات الطلبة في الاختبارين. فإذا كان الاختبار يحتوي على صدق الثبات، فإن الدرجات سوف تكون متشابهة. ولأسباب واضحة، فإن هذا النوع من الثبات يشار إليه أحيانا بصدق الاختبار- إعادة الاختبار.

ما الذي يحدث عندما يفشل أحد الاختبارات في الكشف عن درجات مناسبة في اثنتين من المناسبات المنفصلة زمنيًا؟ في كثير من الأحيان، تكون هذه حالة الاختبار الذي يحتوي على عدد من الفقرات الغامضة والمشوشة. فإذا لم يستطع الطفل تخمين ما يطلبه السؤال، تكون هناك فرصة جيدة لأن يجيب الطالب بطريقة واحدة على الاختبار في وقت ما، وبطريقة مختلفة في مناسبة ووقت آخر. وهناك تفسير آخر لتدني ثبات الثبات، وهو وجود الكثير من الفقرات التي تتعامل مع محتوى خارج ما تم التركيز عليه أثناء التدريس. فعلى سبيل المثال، في اختبار مادة التاريخ لطلبة الصف السابع، فإن المعلم قد يضمن الاختبار العديد من أسئلة الاختيار من متعدد، والتي تتعامل مع تفاصيل تاريخية، والتي، رغم أنها مفيدة للمعلم، إلا أنها لم تُغطَّ أثناء الدروس، أو في واجبات القراءة التي أعطيت للطلبة سابقا. وعند عرض هذه الفقرات، فإن معظم الطلبة تقريبيا سوف يضطرون إلى





التخمين الجاد. ومرة أخرى، فإن الأطفال الذين يمتلكون المعرفة، أي أولئك الذين أتقنوا ما تعلموه فعلا، ربما يجيبون بشكل صحيح في إحدى فترات الاختبار، وبشكل خاطئ في فترة ثانية، عند أداء الاختبار. أما الطلبة غير العارفين، فربما يخطئون في الإجابة عن هذه الأسئلة في المناسبتين. ولكي يحتوي الاختبار على معامل ثبات الثبات، فإن من واجب مطوري الاختبار بناء فقرات تتناسب مع معظم قدرات الطلبة، ويمكنهم الإجابة عنها عند أداء الاختبار، وكذلك، بما يمكن الطلبة الأقل معرفة، من الإجابة عن بعضها، (ولكن بتعثر).

ويمكن عرض صدق ثبات الاختبار من خلال وسيلتين، الأولى: من خلال طريقة معامل الارتباط، والتي تتطلب حسابا لمعامل الارتباط، والمؤشر الرقمي الذي يمثل نقاط قوة وتوجه العلاقة بين درجات نفس الطلبة في فترتي أداء الاختبار. كما أن معامل ارتباط الاختبار (الذي يرمز إليه بمصطلح "حديث الاختبار" ويرمز إلى التوثيق بالرمز r) يمكن أن يتراوح ما بين (– ١،٠٠ إلى + ١،٠٠٠) وبمعامل ارتباط (٠) "صفر) والذي يشير إلى عدم وجود علاقة نهائية بين درجات الطلبة في فترتي الاختبار. ويشير معامل الارتباط الإيجابي أن درجات الطلبة في فترتي الاختبار كانت متشابهة. كما أن معامل الارتباط r من (١،٠٠) مثلا، يشير على أن أداء جميع الطلبة قد صنف بشكل متشابه للاختبارين- أي، أن الطالبة (ميلي) حصلت على أعلى الدرجات في الاختبارين، وحصل (بيلي) على المرتبة الثانية في الدرجات في الاختبارين، وهكذا. وبناء على طبيعة وطول الاختبار نفسه، ومدة التأخير بين فترتي الاختبار، فإن أخصائيي القياس يأملون في ملاحظة معاملات ارتباط استقرار إيجابية في المنطقة المجاور لـ r = ٠،٧٠ أو أعلى. وفيما يتعلق بالاختبارات الأطول، والمبنية بشكل جيد، الاختبارات القصيرة خلال فترة ما بين الاختبارات الطويلة، فإن معاملات الارتباط كثيرا ما تكون أعلى، وبما يصل إلى حوالي (٠،٩٠) أو ما أشبه.





أما الطريقة الثانية لتمثيل صدق ثبات الاختبار، فهي احتساب توافق الدقة للاختبار في مرحلتي التطبيق. وفي هذه الأيام، فإن درجات الاختبار كثيرا ما تستخدم من أجل تصنيف الطلبة إلى عدة تصنيفات. مثال ذلك، أن درجات الاختبار الذي يتكون من ٦٠ فقرة، في اختبار الرياضيات الذي طورته المديرية، ربما يستخدم من أجل تحديد أي من الطلبة يجب أن يسجل في البرنامج العلاجي للرياضيات في الفصل الصيفي. فإذا كان القرار أن الطلبة الذين أخطئوا في ٢٠ فقرة أو أكثر يجب أن يسجلوا في البرنامج، فإن الطلبة الذين حصلوا على درجات ٤٠ فأقل يجب أن يلتحقوا ضمن هذا التصنيف (بالبرنامج الصيفي)، في حين أن الطلبة الذين حصلوا على درجة ٤١ أو أعلى سوف يصنفون ضمن تصنيف آخر (لا ضرورة للالتحاق بالبرنامج الصيفي).

إضافة لذلك، فإن احتساب درجة ثبات الاختبار باستخدام إجراء القرار- التوافق يمكن من تحديد نسبة الطلبة الذين تم تصنيفهم بشكل متشابه في فترتي الاختبار. وبناء عليه، فإذا كان هناك ٩٢٪ من الطلبة قد صنفوا بنفس الطريقة بناء على تطبيق الاختبارين، أي إذا أضيفت نسبة الطلبة الذين يجب أن يلتحقوا بالبرنامج الصيفي (بناء على تطبيقي الاختبار) مقابل نسبة الطلبة الذين لا يتوجب أن يلتحقوا بالبرنامج (بناء على تطبيقي الاختبار أيضًا)، والذين كانت نسبتهم (٩٢٪)- فيمكن القول: إن الاختبار قد حصل على صدق الثبات بنسبة (٩٢٪). والفكرة هنا، هي أنه، وبغض النظر عما إذا كان أحد الطلبة قد حصل على ٤٨ عند تطبيق الاختبار للمرة الأولى و ٥٩ عند تطبيق الاختبار للمرة الثانية، فإن الدرجات تكون متشابهة بما يكفي لأكثر من ٤٠ فقرة – صحيحة، بحيث يتخذ القرار حول ذلك الطالب (لا ضرورة لالتحاقه بالبرنامج الصيفي).





ومن الناحية التاريخية، فإن صدق الاختبار يمثل من خلال استخدام معاملات الارتباط، ولكن لاحظنا مؤخرًا المزيد من الاعتماد على استخدام تقديرات التوافق مع القرار، عندما يتم الإبلاغ عن صدق الاختبار في الأدلة الفنية. ويرجع السبب في هذا إلى أن تقديرات توافق القرار تحتوي على المزيد من التقديرات الحدسية. ويمكن للآباء والتربويين والمواطنين، فهم معنى قول "عند استخدام الاختبار في مناسبتين مستقلتين، فقد تم تصنيف الطلبة الذين أدوا الاختبار إلى تصنيفين متشابهين بنسبة (٩٣٪) من الوقت". ومهما يكن الأمر، فإن على التربويين الاستعداد لمواجهة تقديرات صدق الاختبار، إما بناء على معامل الارتباط، أو وفق طرق توافق القرار.

النموذج البديل للصدق:

إن مصطلح نموذج الثبات البديل يوفر إيحاءً واضحًا لماهيته: درجة توافق نسختين مختلفتين من الاختبار (أو نماذج الاختبار) لقياس ما يراد قياسه. ومن خلال الانتشار الحديث للاختبارات بهدف اتخاذ قرارات هامة تتعلق بالطلبة، فإنه من الشائع التعامل مع اثنين أو أكثر من نماذج الاختبارات المصممة لقياس شيء واحد. كما أن النماذج المتعددة من الاختبارات كثيرا ما تلزم عندما يجب أن يؤدي الطالب اختبارًا معينًا، ولا يكون لدى مشرف الاختبار أن يتعرض الطالب لذلك الاختبار من أجل الحصول على نفس الدرجة.

وينفذ كل ذلك من أجل تحديد نموذج الثبات البديل لنموذجي اختبار، من أجل تطبيق كل نموذج على نفس الطلبة، وبقليل من الجهد، أو بدون تأخير في تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط أو طريقة التوافق مع القرار. ولا توجد أعداد سحرية (بما يكفي) من الاختبارات التي يجب أداؤها قبل أن تحتوي على نموذج الثبات البديل، ولكن مستويات التوافق المرتفعة بين النموذجين تكون مفضلة.





صدق التوافق الداخلي:

بعكس نوعي الثبات السابقين، فإن صدق التوافق الداخلي يتطلب تطبيق اختبار واحد فقط على مجموعة معينة من الطلبة. ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه تمثل درجة ظهور فقرات الاختبار على أنها تتوافق بشكل مناسب مع المهمة. كما أن معاملات ارتباط التوافق الداخلي تعتمد على العلاقات الداخلية بين فقرات الاختبار، وكلما ارتفعت قيم التوافق r، أشارت إلى كفاءة فقرات الاختبار وتجانسها، وأنها تقيس الأهداف المطلوبة.

ونظرا لأن احتساب مثل هذا النوع من الثبات يتطلب تطبيق اختبار واحد فقط، فإن صدق التوافق الداخلي يحتسب بشكل أكثر تكرارًا من الثبات، أو معاملات الثبات البديل. وتجدر ملاحظة أنه لا توجد قرارات لتصنيف الطلبة ترتبط بهذا الشكل من أشكال الثبات، بل يتم استخدام طرق معاملات الارتباط من أجل تحديد مدى التوافق الداخلي للاختبار. ومن خلال معظم اختبارات التحصيل واسعة المدى، فإن تقديرات التوافق الداخلي كثيرا ما تحقق معاملات ارتباط الثبات بدرجة (٠,٩٠) أو أعلى.

تقويم التوافق للطلبة مقابل تقويم التوافق لطالب واحد

إن أنواع الثبات الثلاثة التي بحثنا بها تركز على صدق التقويم من حيث مجموعات الطلبة بدلا من طالب واحد. ولتحديد مدى صدق الاختبار عند استخدامه لأحد الطلبة في وقت واحد، فإن علماء القياس النفسي قد توصلوا إلى مؤشر يدعى ((الخطأ المعياري للقياس)) " SEM"، والذي يهدف إلى توضيح كيف أن نفس الطالب، الذي يؤدي نفس الاختبار في مناسبات مختلفة، أو يؤدي اثنين من أشكال نفس الاختبار، سوف يحصل على درجات متوافقة





على هذه الاختبارات. كما أن SEM يشبه هوامش الخطأ التي كثيرا ما تعرض من خلال اقتراعات الرأي، حيث – على سبيل المثال– أن النتائج بهامش خطأ +/- ٣ ٪ تعتبر أكثر دقة من النتائج التي تصاحب نسبة +/- ١٠٪ من هامش الخطأ. وكلما ازداد الخطأ المعياري للاختبار في مجال القياس، كان الاختبار أقل صدقا عند استخدامه من أجل قياس طالب معين. وكلما قلت درجة قياس الخطأ المعياري، كان الاختبار أكثر صدقا عند تقويم أي طالب. نكرر: كلما قلت درجة الخطأ المعياري، كان أفضل، وكلما ازدادت، كان العكس صحيحا.

وهذا يمثل وقتًا مناسبًا للإشارة إلى أن على المعلمين معرفة وسائل التقويم التربوي وأهدافها: وسائل القياس التي تكون بعيدة عن الأخطاء. وهي لا تخدم أي دقة غير مضمونة في الاختبارات التربوية. صحيح أن درجات الاختبار تمثل أرقاما، وأن الأرقام أحيانا تحتوي على دقة بدرجات عشرية، ولكنها تمثل درجات تقريبية، وليس حقائق بالمطلق. ومع أن خبراء القياس النفسي يشيرون إلى احتمال وقوع خطأ معياري في القياس، وليس هذا بالمصادفة، إلا أن من الضروري الانتباه إلى أن أخطاء القياس تنتشر بشكل كبير لدرجة أنها تعتبر معيارية.

وقد يتبادر السؤال التالي لذهنك: كيف ترتبط دقة الثبات هذه بي؟ وما علاقتي بها؟ إذا كنت معلمًا، فهل من الضروري أن أعرف كيفية احتساب مؤشرات ثبات الاختبارات الصفية التي يؤديها الطلبة؟ الإجابة هي لا، ليس ضروريا. وفي الحقيقة، فإن هناك عددًا قليلاً من معلمي الصفوف الذين يمتلكون الوقت لاحتساب مؤشرات الثبات لأي من أنواع اختباراتهم. حتى أن معظم أخصائيي القياس يخطئون في احتساب مؤشرات الثبات فيما يتعلق بالاختبارات واسعة المدى، مما يشير إلى أن ذلك لا يستنزف وقت معلمي الصفوف من حيث التخطيط الدراسي واحتساب تقديرات الثبات لاختباراتهم.



وبشكل عام، فمن الضروري أن يكون جميع التربويين على معرفة بأن أنواع أدلة الثبات الثلاثة للاختبار ربما تكون مختلفة من حيث الأساس. ومثال ذلك، إذا كان أحد الاختبارات المقننة مصحوبا بأدلة على توافق الثبات الداخلي، فيجب عدم الافتراض بأن هذا الدليل سوف يفسر تلقائيًا على أنه صدق ثبات مرتفع للاختبار. إنه لن يكون كذلك. كما أن مثل هذا الاختبار قد يحتوي على خطأ في الفقرات التي تقيس نفس الأهداف، مما يجعله صادقا من حيث التوافق الداخلي، أما إذا طبق الاختبار بعد شهر على نفس الطلبة، فقد يكشف عن درجات غير متوافقة. ويجب عدم الافتراض بأن الاختبار يعطي قيمة توافق داخلية جيدة (قيمة r)، حيث إن هذه لن تخبرك بأي شيء بشأن النموذج البديل لتوافق الاختبار، وعما إذا كان نموذج الاختبار (أ) ونموذج الاختبار (ب) سوف يقيسان الطلبة بشكل متوافق. ليس الأمر كذلك. كما أن أنواع الثبات الثلاثة تختلف: هناك صور منفصلة حول كيفية قياس الاختبار لدرجة التوافق، وما يفترض قياسه، وفائدته للمعلمين أثناء تنفيذ العمل الناقد، وعمل مرجعية مناسبة للدرجات.

المفهوم الرئيسي (٢): الصدق

إن العنصر الثاني من أهم المفاهيم في القياس التربوي يتجذر وبشكل محدد في عمل المرجعيات المبنية على الاختبار. وبشكل رئيسي، فإن (الصدق = دقة المرجعية). كما أن كلمة (صادق) لا تشير إلى أسباب ودوافع تطبيق الاختبارات، بل إلى دقة المرجعيات التي يصنعها الأفراد فيما يتعلق بالاختبار وبناء على نتائجه. ولذلك، ورغم أننا كثيرا ما نسمع أناسا يتحدثون حول (اختبار صادق/ صدق الاختبار)، إلا أن هذا غير صحيح من الناحية الفنية. فليس الاختبار هو الصادق، أو غير الصادق؛ بل إنه الدرجة التي تعتمد على المرجعية، والتي نتوصل إليها حول نتائج الاختبار، والتي إما أن تكون صادقة، أو غير صادقة.



ومن واجب التربوي التوصل إلى تفسيرات صحيحة حول درجات الطالب في الاختبار، ويقع أي شخص يعتقد بأن الدقة تتمثل في الاختبار، في خطأ عند إصدار نتائج ذلك الاختبار، كما يخطئ إذا ادعى بأن نتائج اختباره (صادقة). ومن واجب التربويين التركيز على إصدار حكم حول دقة المرجعيات المبنية على الاختبار. وكخطوة أولى للنجاح في هذه العملية، أن نتذكر أنه لا يوجد ما يسمى (اختبار صادق).

ونظرا لوجود ثلاثة من أشكال الأدلة التي تحمل صفة ثبات الاختبار، فهناك أيضا ثلاثة من أنواع الأدلة التي ترتبط بصدق المرجعية المبنية على الاختبار (صدق الاختبار) (ما الذي يمكنني قوله؟). ومن الواضح أن علماء القياس النفسي قد تعاملوا مع هذه الأدلة الثلاثة). وسوف نستعرض أنواع الصدق هذه بحيث نعرف ماهيتها، ولكنني سوف أبدأ، وأولي معظم الاهتمام بنوع أدلة الصدق الأكثر ارتباطا بمعلمي الصفوف.

الدليل المرتبط بصدق المحتوى

ويصف هذا الشكل مدى تمثيل الاختبار لمحتوى أهداف المنهاج، أو الأهداف التي يفترض أن يقيسها الاختبار.

وكما نعلم، فإن الاختبارات غالبا ما تقيس مختلف المهارات وأشكال المعرفة، والتي تتجسد عبر أهداف المنهاج. وإذا كنت معلمًا يطبق أحد اختبارات الرياضيات لمعرفة ما إذا كان الطلبة يمتلكون مهارات في ضرب الأرقام التي تتكون من ثلاث خانات، فقد تزود الطلبة بالعديد من الأرقام ثلاثية الخانات، لكي يقوموا بعملية الضرب. وقد يكون السؤال التالي واحدًا من إحدى فقرات الاختبار (كمثال):

١٤٢ × ٣٨٧ = ؟.





نعم، هناك العديد من العلاقات بين الأرقام ثلاثية الخانات، والتي يمكن أن تقوّم مهارات الطالب في عمليات الضرب. وبهدف تقويم الطلبة باستخدام كافة الروابط الممكنة للأرقام ثلاثية الخانات، فإن هذا قد يكون سخيفاً. ولذلك، ومن الناحية العلمية، فقد تأخذ عينة من جميع الروابط المحتملة للأرقام ثلاثية الخانات، ثم تبني مرجعيتك حول مهارة الطالب في ضرب الأرقام الثلاثية بناء على قدرة الطالب للتعامل مع أسئلة الضرب هذه.

وتركز الأدلة المرتبطة بالمحتوى على ما إذا كانت عينة الاختبار تكفي لتمثيل أي مجموعة من المهارات أو المعارف التي تحاول قياسها. ولتوضيح هذا النوع من الأدلة، لنتذكر بداية هذا الفصل والاختبار الذي يحتوي على (٢٠) فقرة تهجئة، والذي طبقته الآنسة (بيري) على كل من (جيرومي) وغيره من طلبتها. هل تكفي العشرون كلمة التي اختارتها الآنسة بيري لاختبار هؤلاء الطلبة، بحيث تعطي صورة دقيقة عن قدرات التلاميذ في التهجئة؟ هل هي أنواع صحيحة من الكلمات، وتمثل العلاقات بين مختلف أنواع الحروف وحروف العلة، والتي تمكن الطلبة من تهجئة الكلمات بشكل أفضل؟ من الواضح، أنه كلما كان الاختبار يمثل المحتوى الذي يتجسد في أهداف المنهاج، كلما ازداد صدق أي اختبار مرجعي في تمثل أهداف المنهاج.

وكلما ازدادت سعة مجال أهداف المنهاج، ازدادت صعوبة تمثيل الأهداف المقبولة من خلال الاختبار المبني على العينة. وكلما كان المنهاج قليل المدى، مثل إتقان عملية ضرب أرقام بثلاث خانات، كان من الأسهل تمثيله، حتى من خلال اختبار قصير، مثل قدرة الطالب على حل مسائل الضرب، وحل كلمات الضرب متعددة الخطوات. وبالمقابل، فإذا كان يفترض في الاختبار أن يقيس قدرة الطالب على تطبيق دروس طوال قرن كامل من المشكلات الاجتماعية الحالية، فإن محتوى





التمثيل يكون أكثر صعوبة في حالة تطبيق دروس من مادة التاريخ على مشكلة واحدة في العصر الحديث.

وبينما يمكن احتساب أدلة ثبات الاختبار، فإن أدلة صدق الاختبار يتم جمعها، اعتمادا على أحكام المعلم وغيره من التربويين، حول مدى تمثيل الاختبار لأهداف محتوى المنهاج. وكلما ازداد تنظيم هذه الأحكام التي يتم جمعها، ازدادت قوة الأدلة المرتبطة بالمحتوى من حيث الصدق. وعندما تؤكد عملية تطبيق الاختبار على الحاجة إلى توفير أدلة صدق ترتبط بالمحتوى فيما يتعلق بالاختبارات التربوية الهامة، فإنها تُعنى بدرجة كبيرة بتجميع مجموعات كبيرة من المعلمين الذي يصدرون أحكاما واعية حول فقرات الاختبار، إضافة إلى تمثيلات المحتوى بشكل عام.

وفيما يتعلق بالمعلمين كثيري المشاغل (التدريس، التخطيط، التقويم.. الخ)، فإن الاختبارات الصفية الأقل تعقيدا تكون هي الصفة السائدة. وبشكل عام، فإن المعلم الذي يحاول تصميم اختبارات تمثل المحتوى المطلوب لتحقيق أهداف المنهاج بشكل حقيقي، تتمثل في تلك الاختبارات الهادفة التي تكشف بشكل دقيق عن مستويات تحصيل الطلبة. ومن إحدى الوسائل المباشرة لجمع الأدلة المتصلة بالمحتوى، ضرورة أن يركز المعلمون أولا على الفقرات، ثم التعامل مع مدى تمثيل المحتوى لأهداف المنهاج (أو المقاصد) التي يراد تقويمها. ويمكن للمعلم أن يطرح السؤال التالي حول كل فقرة في الاختبار (١)

(١) من أجل توضيح هذا المثال، فسوف أفترض أن هذا الاختبار يقيم فقط هدفا واحدا من أهداف المنهاج، ولكن نفس الطريقة تنجح في الاختبار متعدد الأهداف، ولتقويم هدف واحد في كل مرة.





سؤال المحتوى المتعلق بكل فقرة:

هل يمكن أن تسهم إجابة الطالب على هذه الفقرة، إضافة إلى الفقرات الأخرى، إلى نتائج صادقة حول إتقان الطالب لأهداف المنهاج التي يراد تقويمها؟ (قد تكون الإجابات بنعم/لا، أو غير متأكد).

ومن ثم، وبعد الإجابة عن السؤال المتعلق بكل فقرة في الاختبار، يتم توثيق نسبة الفقرات التي تم الحكم على أنها تسهم في صدق المرجعية حول إتقان الطلبة وتحقيقهم لأهداف المنهاج، ثم يتحول اهتمام المعلم إلى هدف المنهاج الذي يتم تقويمه.

السؤال المتعلق بتمثيل هدف المنهاج:

- بعد التفكير بعمق في سلسلة واسعة من المحتوى المتجسد في هدف المنهاج الذي يراد تقويمه، ما نسبة ذلك المحتوى الذي تم تقويمه بشكل مناسب بناء على مجموع الفقرات الواردة في هذا الاختبار؟

(قد تكون الإجابات: بنسبة ١٠٪ من الحوافز الإيجابية، مثلا، أو ٧٠٪ أو ٩٠ ٪، وذلك بناء على حكم وتقدير المعلم).

ومن الواضح، أن ما يريد المعلم معرفته عند جمع أدلة صدق المحتوى هذه (فيما يتعلق بالسؤال الأول)، هو أن جزءا كبيرًا من الفقرات التي حكم أنها تسهم في صدق المرجعية حول وضع إتقان الطلبة، و(للسؤال الثاني/النسبة) يشير إلى أن الاختبار يمثل المحتوى بشكل مناسب.

وعن طريق تنفيذ هذا النوع من عملية جمع الأدلة وتوثيقها لمعظم الاختبارات الهامة، فإن المعلمين سوف يلاحظون أن تمثيلات المحتوى لأهم اختباراتهم الصفية قد تعززت إلى حد كبير.





صدق الأدلة محكية المعيار

يطبق النوع الرابع من الأنواع الثلاثة لصدق الأدلة حينما يستخدم الاختبار بهدف التوقع بمدى قدرة الطلبة، وجودة أدائهم في بعض المواقف - وعادة ما يكون هذا في ظروف أكاديمية مستقبلية -. ولتوضيح الأمر: عندما يطلب من الطلبة إكمال اختبار القبول للجامعة مثل اختبار SAT أو ACT، فإن أداء هؤلاء الطلبة يفترض أن يتوقع بدرجات الطلبة عند الالتحاق بالجامعة. وفي مثل هذا الموقف، فإن الدرجات الجامعية تكون هي المعيار. وبناء عليه، يفترض أن تتنبأ درجات الطلبة في الاختبار التوقعي (اختبار الالتحاق بالجامعة)، بشكل دقيق بأدائهم لاحقا فيما يتعلق بالمعيار (الدرجات التي يحصلون عليها أثناء الدراسة الجامعية).

ويتم جمع الأدلة المرتبطة بالمعايير من خلال تحديد مدى دقة توقعات الاختبار. ومن الطبيعي، أن هذا يتم من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتوقعة للطلبة (مثل الدرجات في اختبار SAT)، ونفس درجاتهم (معدلاتهم في الجامعة لاحقا). وفي معظم اختبارات القبول للجامعة، فإن معامل الارتباط بين درجات الطلبة في الاختبار ومعدلاتهم في الجامعة يكون بدرجة (٠,٥٠) تقريبا.

ما معنى أن يكون معامل ارتباط الالتحاق بالجامعة بدرجة (٠,٥٠)؟ قد ينظر الشخص المتحمس، ويستخلص أن ارتفاع الدرجة في اختبار SAT تتوقع وبشكل دقيق بحوالي ٥٠٪ من الدرجات الجامعية. ولكن أخصائيي القياس النفسي يعرفون أنه، ولغايات تحديد الفائدة التوقعية لمعامل الارتباط، يجب تربيع المعامل (أي ضرب الرقم في نفسه). فإذا ضربنا معامل الارتباط (٠,٥٠) بنفسه، نحصل على الرقم (٠,٢٥)، حيث إن ما تشير إليه الدرجة (٠,٢٥) هو أن درجات الطلبة في اختبار الالتحاق بالجامعة (الاختبار التوقعي)، ربما تكون متوقعة بنسبة

٢٥٪ من الدقة في علامات الطلبة (المعيار). نعم، ورغم أن اختبارات الالتحاق بالجامعة تعتبر توقعات دقيقة للدرجات التي سيحصل الطلبة عليها عند الالتحاق بالجامعة، فإن الأمر ليس بهذه البساطة. إن نسبة ٢٥٪ لدرجات الجامعة تحتسب بناء على عوامل لا تتعلق بالاختبار، مثل العادات الدراسية للطالب، ومستوى جهود الطالب.

صدق الأدلة بناء على المفاهيم

أما العنصر الأخير لأدلة الصدق، فيصعب وصفه باختصار وسهولة. فمن الناحية الفنية، فإن صدق الأدلة بناء على المفاهيم يصف مدى الأدلة الأمبريقية (أي، التحقق من الأدلة من خلال الخبرة، أو التجريب)، والذي يتوافق مع وجود مفاهيم افتراضية ويوضح قدرة أحد الاختبارات على تقويم وضع المفحوصين بشكل دقيق فيما يتعلق بالمفاهيم المطلوبة.

وفيما يلي توضيح لذلك:

لأننا لا نستطيع معرفة ومشاهدة ما يدور داخل عقول الطلبة، فإن علينا أن نشير إلى ما يحدث هنا. وربما، وعلى سبيل المثال، نشير إلى أن أحد الطلبة الذي يلعب الشطرنج ،ويفوز بالمسابقات بشكل مستمر على خصوم أكبر منه سنا، يمتلك "قدرة على ممارسة لعبة الشطرنج." وفي مثل هذه الحالة، فإن "القدرة على لعب الشطرنج" يشار إليها، من خلال مفهوم افتراضي. وهي تمثل الوسيلة التي قررنا من خلالها التوقع بمستويات القدرة غير المرئية لدى الأشخاص الذين يمارسون لعبة الشطرنج. وبالمقابل، فإذا أشرنا إلى طالب بأنه طالب ممتاز، ولديه تميز في "استيعاب القراءة"، فعندها يشار إلى "استيعاب القراءة" من خلال مفهوم افتراضي. ويستخدم التربويون طوال الوقت مفاهيم مرجعية، بسبب فائدة المفاهيم الافتراضية.

وعند ضبط الأدلة المرتبطة بمفاهيم صدق الاختبار، يجب أن نستخدم الأدلة الأمبريقية (مثل درجات الطالب في الاختبار القبلي والبعدي)، ليس فقط لمعرفة ما إذا كانت هذه الأدلة تؤكد أن المفهوم الافتراضي الذي أشرنا إليه يمثل مفهوما منطقيا (مثال ذلك "استيعاب القراءة/القراءة الاستيعابية" بأنها عنصر متوفر)، بل أيضا لمعرفة ما إذا كان الاختبار الذي نقوم بتقويمه مناسباً لقياس وضع الطلبة الذين يؤدون الاختبار الذي يخص ذلك المفهوم. إن دراسات أنواع صدق البناء هذه يمكن أن تكون أكثر تميزا – وأكثر سرعة، ولا تطبق بالأطنان من قبل معلمي الصفوف. وإذا كنت تطمح بأن تصبح أخصائيا في مجال القياس النفسي، فهناك الكثير من الدراسات حول الأدلة المرتبطة بصدق البناء، والتي ستجدها مثيرة. وكما هو الحال في جميع مواضيع التقويم التي وردت في هذا الفصل، يمكن تعلم الكثير من هذه الأدلة، وكافة أنواع الصدق عن طريق الرجوع إلى (باب: القراءات الإضافية في المراجع ، ص ٥١).

المفهوم الرئيسي الثالث: التحيز في التقويم

منذ سنوات عديدة، كان هناك الكثير من الاختبارات التربوية التي كانت متحيزة ضد مجموعات معينة من الطلبة، بحيث أثرت سلبيا على درجاتهم، وأدى ذلك إلى تعزيز مرجعيات غير مجدية حول قدرات ومستويات تحصيلهم. ولحسن الحظ، فخلال العقود القليلة الماضية، أصبح متخصصو الاختبارات واسعة المدى أكثر انتباها إلى التحيز في أدوات التقويم.

ويشير مصطلح التحيز في التقويم، إلى الصفات التي تضر، أو تعاقب، وبشكل غير مناسب مجموعة من الطلبة بسبب الجنس (ذكر/أنثى)، العرق، الديانة، أو الوضع الاجتماعي، أو غيرها من المجموعات ذات الصفات المحددة. وتكون الاختبارات ضارة بمقدمي الاختبارات عند فقرات الاختبار على صور نمطية



سلبية حول أفراد معينين في مجموعات فرعية. فإذا كان أحد الطلبة عضوا في مجموعة فرعية تتأثر سلبيا بالاختبار، فإنه يشعر بالغضب بسبب هذا التحيز (مثل، صياغة عبارات الاختبارات بطريقة متحيزة)، وكثيرا ما يتأثر أداء الطالب بشكل نتيجة لفقرات الاختبار المتحيزة. وبالمقابل، فقد يتعرض الطلبة لعقوبات غير عادلة عندما يحتوي الاختبار على محتوى يكون معروفا لدى بعض مجموعات فرعية، ولكنه لا يكون معروفا لدى طلبة من خارج هذه المجموعات. ولذلك، وعلى سبيل المثال، فإذا تضمن اختبار التحصيل في الفنون اللغوية فقرات اختبار تضم محتوى ثقافيًّا معروفًا لدى الطلبة الناطقين باللغة الأم، وبشكل أكثر مقارنة بالطلبة المهاجرين الجدد، فإن هذا يعطي مثالا واضحا عن إيقاع عقوبة غير عادلة على الطلبة المهاجرين، والذين قد لا يتقنون اللغة الأم مثل أصحابها الأصليين.

وعند الحكم على وجود تحيز في التقويم في اختبارات المساءلة واسعة المدى، فمن الشائع تشكيل لجنة لمراجعة التحيز، والتي تتكون من تربويين يمثلون هذه المجموعات الفرعية ولديهم معرفة ودراية في عمل التقويمات النهائية للتحيز في هذه المنطقة. ومن ثم، تقوم هذه اللجنة بمراجعة التحيز في فقرات الاختبار فقرة فقرة، وتصدر أحكاما على شكل إجابة لسؤال مثل: هل يمكن أن تؤدي هذه الفقرة إلى إهانة أو عقوبة غير عادلة لأي من مجموعات الطلبة بسبب الصفات الشخصية مثل الجنس، العرق، أو الديانة؟

وإذا رغب أحد المعلمين في تحري، وإزالة التحيز في التقويم، في الاختبارات، فإن مزيدا من المشاركة بين المعلمين حول تطبيق مثل هذا النوع من أسئلة مراجعة الفقرات المتحيزة يفيد إلى حد كبير، ويجب العمل على إزالة هذه التحيزات، والتخلص منها (إن وجدت).



المفهوم الرئيسي الرابع: الحساسية التدريسية

إن العنصر الأساسي الرابع من أسس التقويم، والذي يتوجب على التربويين معرفته خلال أوقات المساءلة، هو العنصر الذي أصبح مؤخرا موضوع اهتمام من قبل أعضاء مجتمع القياس التربوي. إنني أشير هنا إلى حساسية الاختبار من الناحية التدريسية: درجة انعكاس أداء الطالب في الاختبار بشكل دقيق على جودة التدريس المقدمة للطلبة لغايات تعزيز إتقانهم للمحتوى الذي يراد تقويمه.

وتعتبر الحساسية التدريسية عنصرا هاما عند تطبيق الاختبارات كجزء من أحد البرامج التي تهدف إلى تقويم المدارس، أو وبدقة أكثر، تقويم التربويين العاملين في المدرسة. وعندما تكون درجات الطلبة في الاختبار أساسا للمساءلة التربوية، فإن درجات الاختبار هذه يجب أن تعكس وبشكل دقيق تلقي الطلبة أساليب تدريس مناسبة. وإذا كانت هذه الاختبارات غير حساسة من الناحية التدريسية، فإن فرضية برامج المساءلة في الاختبارات تنهار وتفشل. وقد يكون التدريس جيدا، أو ضعيفا، أو في تحسن، إلا أنّ درجات الطلبة في الاختبار لن تظهر ذلك بوضوح.

وقبل التعامل مع (سبب) حساسية، أو عدم حساسية اختبار المساءلة في التدريس، يجب التأكد من وضوح ما يحدث في هذين النوعين من الاختبارات. ويمكن البدء بمناقشة حساسية الاختبار من الناحية التدريسية، وعن طريق الافتراض بأن المعلم قد حدد نفس أنواع الطلبة سنة بعد الأخرى. ومع أن هذا غير محبذ، إلا أنه يسمح لنا بعمل أكثر بساطة لغايات التوضيح . فإذا تخيلنا أن تدريس المعلم في طريقه إلى التحسن سنة تلو الأخرى، فإن درجات الطلبة في اختبار حساسية التدريس في كل عام سوف ترتفع. وإذا لم يتحسن تدريس المعلم، أو تراجع من حيث الجودة، فإن درجات الطلبة في اختبار حساسية التدريس



لن ترتفع، بل إنها سوف تتراجع. وهنا، فإن المعلم والمدرسة يتحملان المسؤولية عن ذلك. وهذا يعني أن نظام المساءلة في الاختبارات التربوية يجب أن تنجح بدون شك.

ولنعد الآن إلى عدم حساسية اختبار التدريس. فمن خلال هذا الاختبار، نتخيل أن تدريس المعلم سوف يتحسن سنة بعد أخرى، ولكن، لا يوجد تقدم مصاحب في درجات الطلبة على الاختبارات. إن التدريس الفعال لن يظهر عندما يؤدي الطلبة اختبار حساسية التدريس. ولا ينطبق الأمر في حالة ضعف التدريس. وإذا كان تدريس المعلم يتقدم أو يتراجع من حيث الجودة، فإن درجات الطلبة في الاختبارات لن تعكس ذلك أيضا. وببساطة، فإن الاختبارات غير الحساسة تدريسيا، تغلف جودة التعليم.

ولكي نكون واقعيين، من الضروري التفكير بشأن حساسية اختبار تدريس يحتوي على ١٠ درجات "الحساسية المستمرة" بدلا من الجودة (تشغيل/إطفاء). ويمكن أن تتغير الاختبارات بحسب درجة حساسية التدريس وتجسدها. ومع ذلك، فهناك عدد قليل من التربويين، رغم أنهم يعملون في ظل المساءلة المبنية على الاختبارات، إلا أنهم يعرفون كيف أن هناك عددا قليلا من اختبارات المساءلة تكون حساسة في التعامل مع التدريس الذي يقوم به المعلم.

ما الذي يجعل اختبار التدريس غير حساس؟

هناك اثنان من العوامل يؤثران في عدم حساسية اختبار التدريس، وهما: طريقة بناء الاختبار، وعدد الأهداف التي يعمل المنهاج على تحقيقها. لننظر باختصار إلى كل من هذين العاملين.





البناء الخاطئ:

إن اختبار التحصيل المقنن- أي الاختبار الذي يطبق، وتوضع درجاته، وتفسر بشكل معياري مقنن، ومحدد مسبقا، هو ذلك الاختبار الذي يؤديه الطلبة بطريقة غير حساسة تدريسيا، بسبب تصميم هذا الاختبار. وعلى مدى قرن من الزمن، كانت اختبارات التحصيل المقننة تبنى من خلال قياس مهمة محددة: التوصل إلى تفسيرات لمقارنة درجات المفحوصين. ما معنى هذا؟ هل تقارن درجة الطالب وتناقض مع درجات الطلبة السابقين، الذين يشار إليهم باسم المجموعة محكية المرجع؟. وبهذا يمكننا أن نعرف (على سبيل المثال) بأن درجة (باربارا) كانت بنسبة ٩٦٪ مقارنة بدرجات مجموعة الطلبة محكية المرجع، في حين أن درجة (سيتلين) كانت ٣٥٪. إن تعقيد هذه المسألة يتمثل في ضرورة التوصل إلى مقارنات فعالة، ومن الضروري أن يؤدي الاختبار إلى كمية كافية من انتشار وتوزيع الدرجات. وبعبارة أخرى، فإن درجات المفحوصين يجب أن توزع على سلسلة واسعة من نقاط الدرجات المحتملة. ومن إحدى الطرق الفعالة إحصائيا لزيادة توزيع درجات الاختبار، وجود فقرات تجعل واضعي الاختبار يعتقدون أن نصف المفحوصين على الأقل سوف يجيبون عن الأسئلة بشكل صحيح. وإذا نظرنا إلى أنواع الفقرات ونتائجها، يمكن القول إن حساسية التدريس كانت واضحة.

وبسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة، والذي يشكل متغيرا آخر لا يمكن تعديله بسرعة، فإن فقرات الاختبار التي تتضمن المحتوى قد تكون متشابهة بالنسبة للطلبة المنحدرين من طبقات عليا اجتماعيا واقتصاديا، ولكنها لا تكون كذلك بالنسبة للطلبة من الأسر المتدنية اجتماعيا واقتصاديا. كما أن الفقرات المرتبطة بالقابلية والرغبة بالتحصيل الأكاديمي تكون فعالة، حينما توجد فروقات جوهرية بين الطلبة عندما يولدون ولديهم قدرات لفظية، والكثير





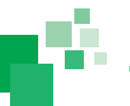
من المفردات، والقدر على التخيل. أما الطلبة الذين يمتلكون قدرات أكاديمية مرتفعة، فيحصلون على درجات أفضل في فقرات القابلية والجدارة أكثر من زملائهم ذوي المستويات الأدنى. إن هدف بناء هذا النوع من الاختبارات يرتبط بالجوانب العملية أكثر منه كاختبار معقد: كما أن هذه الفقرات تقوم بمهمة توزيع الدرجات في اختبارات التحصيل المقننة، وبهدف مقارنة تلك الدرجات.

وهناك العديد من اختبارات المساءلة التربوية التي تبنى باستخدام نفس الإجراءات التي تطبق عند بناء مختلف أنواع الاختبارات التقليدية، والتي تركز على تفسيرات الدرجات المقارنة. وبسبب وجود الكثير من فقرات توزيع الدرجات في مثل هذه الاختبارات والتي ترتبط بالطلبة من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، أو ذوي القدرات الأكاديمية الضعيفة، فإن هذه الاختبارات تهدف إلى قياس ما يحمله الطلبة إلى المدرسة، وليس ما تعلمه الطلبة بعد التحاقهم بالمدرسة.

الكثير من الأهداف المنهجية:

إن معظم اختبارات المساءلة المبنية على المعايير الحديثة، تعتبر أمثلة مناسبة للنوع الثاني من الاختبارات غير الحساسة تدريسيا. وتبنى هذه الاختبارات بحيث يمكن للتربويين تحديد ما إذا كان الطلبة يتقنون مجموعات من معايير المحتوى الرسمية، والتي تمثل طريقة مناسبة/حساسة لاختبارات المساءلة، حتى وإن كان ذلك من الناحية النظرية على الأقل. وتنص تلك النظرية على ما يلي: مجموعة من النتائج المنهجية المستهدفة (معايير المحتوى) والتي سوف يتم فصلها أولا، ثم يتم بناء الاختبارات، لتحديد ما إذا كان الطلبة قد حققوا نتائج المنهاج المقصودة. وهذا يحقق فائدة جيدة، ولكن هناك أمر حدث بشكل خاطئ في تنفيذ هذه الطريقة التي تعتمد على الاختبار، وهو ما يتعلق بالمساءلة التربوية، مما





جعل معظم اختبارات المساءلة التي تعتمد على مثل تلك المعايير، غير حساسة تدريسيا.

ما سبب ذلك؟

عندما تم اختيار معظم مجموعات أهداف المنهاج التي يجب تقويمها بشكل دقيق، وضع الأشخاص الذين قاموا بعملية الاختبار الكثير من الأهداف. كما أن المتخصصين في المواضيع الدراسية، والذين يحددون معايير المحتوى الرسمي لموضوع معين، كثيرا ما يغفلون عن تحديد كافة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها الطلبة، ويتقنونها أكثر، بل يتم وضع مجموعات من التوقعات الحقيقية للمنهاج. وفي معظم الظروف، يطلب من المعلمين تعزيز درجة إتقان طلبتهم لمئات الأهداف المنهجية. وبالنظر إلى الحالة لتوفير معظم الوقت لغايات التدريس، فإن هذه تكون مهمة مستحيلة من وجهة نظر تدريسية، ومستحيلة من وجهة نظر تقويمية.

وإذا كان هناك الكثير من أهداف المنهاج التي يراد تقويمها بناء على اختبار المساءلة المبني على المعايير، فإن مطوري الاختبار لا يكون لديهم خيار سوى قياس عينة من هذه الأهداف. وهناك بعض أهداف المنهاج التي يتم تقويمها سنويا، ويتم تقويم البعض الآخر فقط في سنوات معينة، ولا يتم تقويم البعض أبدا. ونتيجة لذلك، فإن المعلمين الذين يحاولون إعداد تلاميذهم لاختبار المساءلة السنوي يجب أن يخمنوا أيًّا من أهداف المنهاج التي يجب أن تظهر في الاختبار السنوي، ثم التركيز على تدريس وتحقيق هذه الأهداف. ومن الواضح، أن الكثير من المعلمين يخمنون هذا بطريقة خاطئة.





وبعد بضع سنوات من التخمين الخاطئ، يتخلى بعض المعلمين عن جهودهم غير المثمرة لتدريس جميع معايير المحتوى الرسمي، ويعدون الطلبة لاختبارات لا يمكن التوقع بها، والتي يدعى بأنها تهدف إلى تقويم مدى إتقان الطلبة لمعايير المحتوى هذه. وعند هذه النقطة، خمن أي من العوامل يمكن أن تسهم في درجات الطلبة على اختبارات المساءلة بناء على تلك المعايير؟ نعم، وهنا يبدو أن نفس المتغيرين يسيطران على تحديد درجات الطلبة في اختبارات التحصيل المقننة. ونتيجة لذلك، فإن النوايا الجيدة لا تنجح، وهناك العديد من اختبارات المساءلة المبنية على المعايير، تميل إلى قياس ما يحمله الطلبة إلى المدرسة، وليس ما يتعلمه الطلبة داخل غرفة الصف.

ما الذي يجعل الاختبار التدريسي حساسًا؟

يحتوي اختبار المساءلة الحساس من الناحية التدريسية على أربعة من العوامل الهامة:

فهو يقوّم فقط عددا مناسبا من أهداف المنهاج الهامة.

للمساعدة في ضمان قياس وتعليم وتقويم عدد من أهداف المنهاج في وقت مناسب أثناء أداء الاختبار، فإن عدد أهداف المنهاج التي يغطيها اختبار المساءلة يجب أن يكون بمدى (٥ إلى ١٠) وليس من (٥٠ إلى ١٠٠) . كما أن أهداف المنهاج التي يتم اختبارها، يجب أن تمثل مخرجات تعليمية هامة، وتعزز من قدرات الطلبة على اكتساب المهارات ومختلف أشكال المعرفة.

يكون مصحوبا بوصف تفصيلي لكل هدف لتقويم المنهاج بحيث يمكن للمعلمين استهدافه أثناء عملية التدريس.





إن جوهر كل هدف من أهداف المنهاج التي يراد تقويمها يجب وصفه بشكل مختصر، وبلغة مناسبة للمعلمين، بحيث يمكنهم توجيه تدريسهم نحو تحقيق أهداف المنهاج، وليس نحو فقرات اختبار محددة تقيس ذلك الهدف. إن صفحة تحتوي على اثنتين من المعلومات الوصفية، عادة ما تكون مصحوبة بعدد قليل من الفقرات التوضيحية، وتزود المعلمين بفهم واضح حول ما يجب اختباره، ومن ثم، معرفة ما يجب تعليمه.

توفر هدفا لكل منهاج يعرف بكل طالب.

إن حصر قاعدة أهداف المنهاج التي يراد تقويمها تسهل من تضمين العديد من الفقرات لكل من أهداف المنهاج هذه. وهذا يعني إمكانية توليد بيانات كافية لمعرفة وضع المفحوص فيما يتعلق بكل هدف من أهداف المنهاج، وأن يوضح اختبار حساسية التدريس هذه المعلومات من خلال التقارير التي تعد حول الطالب. ويجب بث هذه التقارير إلى المعلمين، والطلبة، وأولياء أمور الطلبة. ولأن بإمكان المعلم زيادة تحصيل أداء طلبته، فيمكنه تحديد مدى نجاح تدريسه الذي يرتبط بكل من أهداف المنهاج.

فحص الفقرات مقابل حساسية التدريس.

يتمثل المقياس الأخير من اختبار حساسية التدريس، في درجة حساسية وتأثير كل فقرة في التدريس. ويمكن عمل أحكام لكل فقرة حول ما إذا:

- كانت خالية من تأثير SES
- خالية من التأثيرات الأكاديمية المسيطرة وراثيا.
- تستجيب للتدريس، والذي يمثل طريقة أخرى لمعرفة مدى اعتقاد الشخص الذي يقوم بمراجعة وتعديل الفقرة بأن الطلبة الذين يتلقون التدريس الجيد، سوف يجيبون عنها إجابة صحيحة.





وفي كلّ من الميسيسيبي و ويومنغ، يبذل موظفو التربية في هاتين الولايتين جهودا إضافية من أجل جمع أدلة أمبريقية حول حساسية التدريس تجاه فقرات اختبارات المساءلة. ويقدم معلمو هذه الولايات إفادات موقعة منهم، والتي تحدد أهداف المنهاج الذي قاموا بتدريسه بأقصى نجاح، وأقله. ومن ثم، فإن اختبارات المساءلة التي يؤديها الطلبة تخضع للتحليل مقارنة بأدائهم في كل فقرة فيما يتعلق بأهداف المنهاج التي تم تدريسها "بنجاح" و "بدون نجاح". وبعد ذلك، يتم مراجعة وتعديل الفقرات التي فشلت في التمييز بين أهداف المنهاج التي تم تدريسها بنجاح وبدون نجاح، بغية حذفها من اختبارات المساءلة التي تطبق في هاتين الولايتين.

وإذا تضمن الاختبار مزيدا من الفقرات التي ترتبط بعوامل خارجية، فمن المحتمل بناء اختبار مساءلة حساس تدريسيا – ويمكن للشخص تقديم أدلة دقيقة عن جودة المدرسة واستخدامها كأساس لتحسين التدريس الصفي. ونظرا لأن عددا قليلا من اختبارات المساءلة في هذه الأيام تبنى لكي تكون حساسة تدريسيا، فليس من المستغرب أن نجد أن معظمها ليس كذلك.

ويفترض في المعلمين العلم بأن درجة حساسية اختبارات المساءلة في بيئاتهم (أو التي قد لا تكون حساسة تدريسيا)، تتمثل في إحداث تأثير على العديد من قرارات التدريس التي يتخذها المعلمون.

وفي الفصول اللاحقة، فسوف نناقش هذه بمزيد من التفصيل. ورغم أن حساسية التدريس فيما يتعلق باختبار المساءلة ضرورية بهدف استخدام النتائج لتقويم جودة التدريس، إلا أن حساسية التدريس في الاختبارات الصفية، تلقى اهتمام أي معلم يحاول توفير أدلة لفعالية تدريسه.





تصنيفات الاختبارات التربوية

يقال إن هناك العديد من الطرق لتقطيع الكعكة، وهذا أمر- ومن خلال خبراتي الشخصية- صحيح. وفي المقابل، فعند النظر إلى السلسلة الكاملة من التقويمات التربوية التي تواجه التربوي، نلاحظ وجود العديد من الاستراتيجيات المتوفرة لتقسيم (التقويمات) إلى أجزاء مناسبة. وسوف نوضح باختصار بعضا من أهم الصفات الرئيسية لتدريس عمليات التقويم التربوي. إن جميع أنواع الاختبارات التي سأقوم بوصفها تحتوي على مضامين مباشرة لقرارات التدريس التي يتخذها المعلم.

اختبارات الجدارة واختبارات التحصيل

من الناحية التاريخية، هناك تمييز بين اختبارات الجدارة التربوية واختبارات التحصيل التربوية. وبينما يمكن القول إن اختبارات الجدارة تقيس قدرات الطالب، حسب الرغبات والاتجاهات التي يعتقد بأنها موروثة جينيا، فإن اختبارات التحصيل يفترض أن تقيس ما تعلمه الطالب- والتي عادة ما تشكل أنواع المعرفة والمهارات التي تم تدريسها في المدرسة. ومؤخرا، تعرضت اختبارات الجدارة/الرغبة للكثير من النقد، لأنها لا تعتمد على الجينات الوراثية فقط، ولأنها ليست توقعية بشكل كاف. وكما أشرنا سابقا، فرغم أن درجات الطلبة في الاختبار الشائع للالتحاق بالجامعة SAT تتوقع الدرجات التي سيحصل عليها الطالب في الجامعة، إلا أن دقة هذه التوقعات تهمل الكثير من العناصر التي يجب توفرها.

ومع ذلك، يجب أن يكون المعلمون على معرفة باختبارات التمييز المصممة لقياس الجدارة/الرغبة والاختبارات المصممة لقياس تحصيل الطلبة. إن





اختبارات المساءلة التي تطبق في هذه الأيام غالبا ما تكون اختبارات تحصيل، وفي عدد قليل من البيئات (والشكر للمنطق الجدلي)، فهناك اقتراحات باستخدام اختبارات الجدارة كاختبارات للمساءلة.

اختبارات الإجابة من عدة خيارات، واختبارات الإجابة المقالية

إن ميزة الاختبارات المكونة من فقرات إجابة مختارة هي الأكثر شيوعا - حيث أن فقرات الاختيار من متعدد والفقرات الاختيارية الملزمة (الثنائية: صح/خطأ أو صواب/خطأ)- تتمثل في أنها تغطي كما واسعا من المحتوى خلال فترة زمنية قصيرة. ويمكن وضع درجات للطلبة بسرعة أكثر. وفيما يتعلق بالجانب السلبي، ولأن الطلبة يختارون إجاباتهم من بين سلسلة من الخيارات التي تعرض عليهم، فمن المحتمل أن يكون أداؤهم جيدًا نسبيا على هذه الفقرات، حتى عندما يكون مستوى إتقانهم لما يتم اختباره أقل من هدف المعلم.

وهناك تبسيط أكثر مباشرة، والذي يمثل المهارات الضمنية ومعارف الطلبة التي يمكن الحصول عليها من خلال استخدام فقرات الإجابة المركبة/المبنية، إلا أن الاختبارات الأكثر شيوعا هي تلك التي تحتوي على إجابات قصيرة وأسئلة المقالة. كما أن تراجع فقرات الإجابة المركبة/المبنية/المقالية تستغرق وقتا أطول لوضع الدرجات والتصحيح، وما لم يتم وضع الدرجات بعناية، فإنها تكشف أحيانا عن بيانات غير صادقة وغير دقيقة. وفي هذه الأيام، فإن الإجابات المركبة غالبا ما توضع درجاتها من خلال إرشادات، ومن الضروري أن نتذكر أن الإرشادات تختلف جوهريا من حيث الجودة.

وطوال العقد الماضي، فهناك اثنان من الاختلافات في فقرات الإجابة المركبة قد انتشرت ولصالح التربويين: اختبارات الأداء ومحافظ التقويم.





وفي اختبار الأداء، يؤدي الطلبة مهمة فائقة (مثل، كتابة مقالة سردية من ١٠٠٠ كلمة)، ومن ثم يصدر المعلم (أو شخص آخر) حكما حول مدى إتقان الطالب لهذه المهمة.

أما في تقويم المحفظة، فيتم جمع إجابات الطلبة طوال فترة زمنية ويتم تقويمها بشكل رئيسي بناء على أداء كل طالب، ومدى تحسن وثائق المحفظة مقابل المهارة أو المهارات التي يراد تقويمها. إن كلا اختباري الأداء وتقويم المحافظة يحتويان على نقاط قوة. ولكن كلتا الطريقتين تتطلب جهدا ملموسا إذا ما أريد لها النجاح المنشود.

التقويمات الفعالة

إن مشاعر الطلبة- واتجاهاتهم، واهتماماتهم، وقيمهم، تعتبر من العناصر الهامة في التربية، وتم قياسها من خلال التقويم العاطفي الذي يختلف بشكل جوهري عن قياس وضع الطلبة فيما يتعلق بالمهارات المعرفية. وعند التعامل مع الأهداف المعرفية للمنهاج، فإننا عادة نمتلك وسائل تقويم يمكن أن توفر أدلة دقيقة، وتشير إلى وضع الطالب بشكل مناسب. وبالمقابل، فعند محاولة التعرف على اتجاهات الطلبة، واهتماماتهم، وقيمهم، فإننا لا نمتلك وسائل تقويم كافية للتحقق بشكل دقيق من الوضع العاطفي للطلبة.

وبناء عليه، فإن مهمة أدوات القياس العاطفي تتمثل في مساعدة المعلمين للتوصل إلى مرجعية حول مجموعة من الطلبة، والذين عادة ما يتلقون التعليم في صف المعلم، في المرحلة الثانوية، وفي كل صفوف المعلم. وتهدف هذه المرجعيات التي تركز على مختلف مجموعات الطلبة إلى مساعدة المعلمين لاتخاذ قرارات حول تأثير الإجراءات التدريسية المتصلة بالعاطفة، والتي يقدمها المعلمون لجميع





الطلبة، لا إلى اتخاذ قرارات تدريسية ترتبط بالعاطفة بالنسبة لطالب معين. وبعبارة أخرى، فإن الهدف ليس مساعدة المعلم لاتخاذ قرار حول ما إذا كان (جوني) مهتما بالعلوم، أو ما إذا كان (جيل) يكره مادة الرياضيات. وكما ستلاحظ في الفصل الرابع، فإن معظم الطرق العملية لتوفير المعلومات حول الوضع العاطفي لمجموعة من الطلبة، يتمثل في توظيف قوائم شطب/قوائم تحقق، حيث يبدي الطلبة الموافقة، أو عدم الموافقة على سلسلة من العبارات المتصلة بالمتغيرات العاطفية، مثل الاتجاه نحو المدرسة، أو الاهتمام بمواضيع دراسية معينة. ومن الواضح، وعندما يجيب الطلبة بشكل سري على قوائم التحقق من تقرير الذات، فإننا لا نستطيع معرفة أي من الطلبة أكمل قائمة تحقق معينة، ولذلك فإن احتمالية اشتقاق مرجعيات بناء على التقويم حول طلبة أفراد لا تتحقق (تخرج من النافذة).

وإضافة لذلك، فإن معظم الخبراء الذين عملوا في مجال التقويم العاطفي، يعتقدون بأن أفضل طريقة لقياس مشاعر الطلبة تتمثل في وجود بعض التباين على جدول تقويم الاتجاهات التي تم تطويرها قبل أكثر من سبعين (٧٠) عاما مضت على يد (ليكرت Rensis Likert , 1932). إن طريقة ليكرت تدعو الأفراد إلى بيان درجة الموافقة على تشكيلة من العبارات الإيجابية والسلبية. ويبين الشكل (٢-١) مثالا لقائمة ليكرت للتحقق من قبل معلمي المرحلة الابتدائية، الذين يرغبون في معرفة درجة اتجاهات تلاميذهم نحو العديد من المجالات والمهارات المرتبطة بالمحتوى. فإذا اكتشف المعلمون أن الطلبة أجابوا بشكل إيجابي عن معظم مجالات المواضيع الدراسية (أو المهارات المتصلة بها)، ولكنهم أجابوا بشكل سلبي على موضوع معين، مثل الرياضيات، فعندها يمكن للمعلمين تقديم أنشطة صفية تهدف إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو مادة الرياضيات.





الشكل ٢-١	قائمة ليكرت للتحقق العاطفي لدى طلبة المرحلة الابتدائية

التعليمات: يرجى الإشارة إلى ما إذا كنت توافق، لا توافق، أو غير متأكد بشأن كل من العبارات التالية المبينة في المربع أدناه. وهناك بعض العبارات التي تمت صياغتها بشكل إيجابي، والبعض الآخر بشكل سلبي. وفيما يتعلق بكل عبارة، أظهر مدى شعورك تجاه العبارة عن طريق وضع إشارة (X) في واحد من المربعات المقابلة للعبارة المناسبة. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، لذلك، يرجى الإجابة بصدق بناء على شعورك. لا تكتب اسمك أو ملاحظات على هذه الورقة. فقط ضع إشارة (X) مقابل الإجابة المناسبة.

	موافق	غير موافق	غير متأكد
أحب مشاهدة التلفاز في المساء	(X)		

عندما تنتهي، يقوم أحد الطلبة بجمع هذه الورقة ويضعها إضافة إلى جميع الأوراق التي تمت إجابتها في مغلف يرسل إلى المكتب. نشكر مساعدتكم.

	موافق	غير موافق	غير متأكد
١- أحب مشاهدة التلفاز في المساء			
٢- عادة، لا أحب العمل على حل المسائل الرياضية			
٣- أتشوق إلى أوقات تعلم حصة العلوم في الصف			
٤- حقيقة إنني لا أمتلك وقتا كافيا عندما نقرأ الدروس/المواد			
٥- إذا اضطررت للتحدث أمام الطلبة، فإنني أكره ذلك.			
٦- إن القيام بأشياء علمية في الصف يشعرني بالملل			
٧- أحب دروس القراءة في الصف			
٨- حقيقة إنني لا أحب الأوقات التي نضطر فيها للكتابة في الصف			
٩- إن حل المسائل الرياضية في الصف هو من المسائل التي أحبها			
١٠- أستمتع بعرض تقارير شفوية في غرفة الصف			

وكما نلاحظ في الشكل، فهناك ما مجموعه عشر عبارات، وهناك اثنتان من العبارات (إحداها إيجابية وأخرى سلبية)، ترتبط بالمواضيع التالية: الكتابة، القراءة، التواصل الشفوي، الرياضيات، والعلوم. فإذا أجاب الطلبة إيجابيا عن العبارات المتعلقة بمادة العلوم مثلا، فإنهم سوف يوافقون على العبارة (٣) ولا يوافقون على العبارة (٦). إن وضع درجات لإجابات الطلبة ترتبط بعملية حساب





درجة واحدة لكل زوج من العبارات، وإعطاء (على سبيل المثال) درجتين لإجابة (موافق) عن العبارة الايجابية، ودرجة واحدة لإجابة (غير متأكد) عن تلك الفقرة، والدرجة صفر عن إجابة (غير موافق) للعبارة الإيجابية. وفيما يتعلق بالعبارات التي تمت صياغتها بطريقة سلبية، يمكنك تطبيق المقياس في الاتجاه المعاكس (بشكل عكسي)؛ (أي إعطاء درجتين لإجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة لإجابة "غير متأكد"، ودرجة صفر إجابة "موافق". وبناء على ذلك، فعند الإجابة على زوج من الفقرات الواردة في قائمة التحقق، يحصل الطالب عن درجات تتراوح ما بين (صفر) إلى أربع درجات، حيث إن الدرجة العليا تعكس المزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الموضوع الذي يجري بحثه. ولكل من الأبعاد العاطفية الخمس التي تظهر في الشكل (٢-١)، والذي يوضح قائمة التحقق، يمكنك احتساب "نسبة الدرجات التي حصلها عليها الطالب" بطريقة تشبه ما يلي:

تركيز أزواج الفقرات	نسبة النقاط المتوفرة
الكتابة	٪٨٦
القراءة	٪٩١
التواصل الشفوي	٪٥١
الرياضيات	٪٤٣
العلوم	٪٧٦

والآن، فإذا أراد المعلم تطبيق قائمة التحقق خلال الشهر الثالث من العام الدراسي ووجد أرقام كهذه، فإن النتائج تشير إلى أن على المعلم تعديل طريقته في تدريس الرياضيات والتواصل اللفظي. ولبعض الأسباب، يظهر أن ما جرى خلال الشهور الثلاثة الماضية لا يرتبط بالطلبة.

وكذلك، فإن المعلمين الذين يرغبون في القيام بذلك، فقد يستخدمون جدولا من خمس إجابات هي:





١. "موافق بشدة"
٢. "موافق"،
٣. "غير متأكد"،
٤. "غير موافق"،
٥. "غير موافق بشدة".

وفي مثل هذه الحالة، فإن المعلم سيعطي درجة تتراوح ما بين (صفر) إلى أربع درجات لكل فقرة، بناء على ما إذا كانت العبارة قد تمت صياغتها بشكل إيجابي أو سلبي. وبناء عليه، فإن مجموع أزواج الفقرات، يتراوح ما بين (صفر) إلى (ثماني) درجات. وعلاوة على ذلك، فليس من الضروري أبدا استخدام استجابة "غير متأكد" كخيار، رغم أن قوائم لكيرت للتحقق تطبقها. ولنتذكر، أن هذا النوع من التقويم العاطفي حقيقة "قاس وغير منصف، بل غير نظيف" كأحد أنواع التقويم التربوي، حيث إن الدقة لا تكون مكتملة، إلا أن الهدف هو المساعدة في تركيز ولفت انتباه المعلم إلى مجموعة من النتائج التربوية الهامة؛ اتجاهات الطلبة، اهتماماتهم، وقيمهم.

ومن المؤكد أن هناك طرقا أخرى، والتي يهدف الكثير منها إلى تصنيف وسائل التقويم التربوي. وبشكل عام، فإن تصنيفات التقويم التربوي هذه؛ اختبارات الجدارة/الرغبة/التحصيل، الاختيار من متعدد /الإجابات المقالية، والتقويم العاطفي – تكفي للقيام بالمهمة. وإذا كان لديك اهتمام بأي من هذه المواضيع لزيادة المعرفة، يرجى الرجوع إلى قائمة المقترحات في بند القراءات الإضافية في نهاية الفصل، لأننا سنواصل الآن مناقشة هذا النوع من التقويم، ونركز على قضية قياس أخيرة ترتبط بشكل كبير بعملية التدريس.





الوظائف الجمعية والشكلية للتقويمات التربوية

قبل أكثر من أربعين عاما مضت، قدم ميشيل سكريفين، Michael Scriven 1967 مساهمة هامة في مجال التقويم التربوي، عندما أدخل فرقًا بشكل مهم بين برامج التقويم الجمعية والشكلية لهذه البرامج. مثال ذلك، أن التقويمات الشكلية لأحد البرامج التربوية، تعتبر نظاما ما زال قيد التطوير لتدريس الأقران، والتي كان يجب أن تنفذ أثناء تطبيق برامج تدريب المعلمين، ولذلك، كان بالإمكان تحسينه نتيجة لعمليات التقويم. أما التقويمات الجمعية، فكان يجب أن تنفذ في النسخة الأخيرة من البرنامج التربوي، على شكل سلسلة من دروس المقاييس التي تقدم باستخدام الحاسوب، بحيث يمكن التوصل إلى قرار بالاستمرار/ عدم الاستمرار/ إيقاف البرنامج.

وطوال عدة سنوات، كانت هناك أعداد متزايدة من التربويين الذين بدأوا بتطبيق هذين المصطلحين على التقويم التربوي. وكما يشير الاسم، فإن مصطلح "التقويم الجمعي"، يصف نوع الاختبار الذي يستخدم لتحديد مدى نجاح التدخل التدريسي، أو بيان مدى تعلم الطالب لمادة ما. وتستخدم اختبارات المساءلة بطريقة جمعية. أما التقويم الشكلي، فيعرف من خلال عدة طرق، والتي تفيد لغايات صنع القرار التدريسي. وفي الوقت الحاضر، فهناك أدلة أمبريقية كثيرة حول طرق اختبار التلاميذ، والتي تستخدم كجزء من عملية التقويم الشكلي، وتحقق فوائد جوهرية في بيئة التعلم. وبالنظر إلى كثرة الأدلة البحثية التي تؤكد فوائد تعلم الطلبة من خلال التقويم الشكلي، والتي تتزامن مع الضغوط المتزايدة لتطبيق "اختبارات المساءلة،" فليس من المستغرب أن نلاحظ وجود ملصق "شكلي" على معظم المنتجات التجارية. وبشكل عام، فإن التقويم الشكلي/البنائي يعتبر أداة ناجحة ويجب تطبيقها. ولكن، ما التقويم الشكلي حقيقة؟





إنه عملية مخططة من قبل المعلمين للحصول على أدلة عن وضع الطلبة من أجل تعديل إجراءاتهم التدريسية، أو من قبل الطلبة من أجل تعديل تكتيكاتهم التعلمية الحالية.

وقد استخدم هذا التعريف في كتاب خصص بشكل حصري للتقويم الشكلي (بوفام Popham, 2008)، ويعتمد إلى حد كبير على تعريف مشابه أعده مؤتمر التربويين الأمريكيين المتشوقين لتعريف التقويم الشكلي، بما يتوافق مع نتائج البحوث التي أجريت على مثل هذا النوع من تقويمات التدريس (مجلس كبار موظفي مدارس الولايات، ٢٠٠٦).

وقد استفدت من المحادثات التي أجريتها مع ثلاثة من الأصدقاء والزملاء المحترمين، لوي شيبارد، ريك ستيجنز، ودايلان ويليام، حول الصياغة الدقيقة لوضع تعريف مناسب للتقويم الشكلي. وإن أي نقاط ضعف في هذا التعريف هي بسببي أنا، وليس بسببهم.

وهناك عدد من النقاط الهامة حول تعريفي (الشخصي) للتقويم الشكلي.

أولا، يجب ملاحظة أن التعريف يشير إلى أن التقويم الشكلي ليس أحد أنواع الاختبارات، بل إنه -عملية- وعملية مخططة. وعلاوة على ذلك، فإن تلك العملية المخططة تدور حول جمع أدلة التقويم. وبناء على مثل هذه الأدلة، فإما أن يقوم المعلمون بإجراء تعديلات حول طرق تدريسهم، أو أن يقوم الطلبة بإجراء تعديلات حول كيفية تعلمهم. وسوف يكتشف المعلمون أنهم إذا ما طبقوا استخدامات التقويم الشكلي أثناء مراقبة الجودة المستمرة لعملية التدريس، فإن التقويم الشكلي يمكن حقيقة أن يوضح كيفية تدريسهم. وسوف نبحث هذا الموضوع المثير بشكل مفصل في الفصل الخامس.





خلاصة الفصل

- إن التقويم التربوي يمثل نشاطا مرجعيا من خلاله يبني التربويون تفسيرات حول الوضع الضمني/الكامن للطلبة بناء على أدائهم في الاختبارات.
- يجب الحكم على الفائدة التربوية للاختبار لغايات تقويمية بناء على العوامل الأربعة التالية: الثبات، الصدق، التحيز، والحساسية التدريسية.
- رغم أن وسائل التقويم التربوي يمكن أن تصنف من خلال عدة طرق، إلا أن التربويين يجب أن يكونوا على دراية باختبارات الجدارة/القابلية، مقارنة باختبارات التحصيل، وفقرات الإجابة المركبة وفقرات الاختيار من متعدد، وكيفية تقويم مشاعر الطلبة واتجاهاتهم.
- يجب أن يكون التربويون على دراية بكيفية التمييز بين التقويم الجمعي والشكلي ودور التقويم الشكلي في تحسين جودة التدريس.





كتب يقترح الرجوع إليها

- فريسبي، د. أ. (خريف ٢٠٠٥). خطبة رئاسية: القياس ١٠١: بعض الأسس التي تمت مراجعتها. القياس التربوي: القضايا والممارسة، ٢٤ (٥)، ٢١-٢٨ .

في كلمته كرئيس للمجلس الوطني للقياس التربوي، حدد فريسبي أسس التقويم التربوي- والمفاهيم التي يشعر أنها تشوهت في السنوات الأخيرة. وتعرض المقالة قائمة تضم أهم المفاهيم الخاطئة والتي يجب تجنبها.

- بيليغرينو، جيه. دبليو، تشودوسكي، و جلاسر، آر (٢٠٠١): معرفة ما يعرفه الطلبة: علم وتصميم التقويم التربوي. واشنطن، دي سي: مطبعة الأكاديمية الوطنية.

تعرض هذه النشرة الصادرة عن مجلس الاختبارات والتقويم التابع للمجلس الوطني لبحوث العلوم السلوكية والاجتماعية ومركز التربية، إستراتيجية لتصميم اختبارات تربوية بما يتلاءم مع المفاهيم الحالية لعلم النفس المعرفي للتعلم الإنساني. ونظرا لأن هذه النشرة قد أثرت في كثير من مشاعر أخصائيي التقويم حول كيفية تقويم المتعلمين بأفضل السبل، فإنها تستحق القراءة من قبل التربويين الذين يهتمون بالقياس الدفاعي حول ما يعرفه الطلبة.

- بوفام، دبليو. جيه (٢٠٠٨): التقويم الصفي: ما الذي يجب أن يعرفه المعلمون (الطبعة الخامسة). نيدهام، أم أيه؛ الين و باكون.

تمت كتابة هذه الطبعة الخامسة شائعة الانتشار حول التقويم الصفي من قبل مؤلف هذا الكتاب. وهي تعرض علاجا أكثير تفصيلا لكل من المواضيع التي بحثت في هذا الفصل.





- شموكر، م (٢٠٠٨/٢٠٠٩، ديسمبر/يناير): قياس ما هو ضروري. القيادة التربوية، ٦٦ (٤)، ٧٠-٧٤.

في هذا التحليل، يؤكد شموكر أن على المدارس جمع بيانات مصممة لخدمة أجندة القرن الحادي والعشرين. ويصف إنجازات مؤتمر نيويورك الثامن والعشرين للمدارس الثانوية، والذي طور طريقة بيانات تستخدم لغايات صنع القرارات، وتهدف إلى تعزيز إتقان الطلبة لتحقيق مزيد من النتائج المعرفية. إن نشاطات المؤتمر التي وصفت في هذه المقالة تستحق اهتمام القراء.

- ستيجينز، آر. جيه (٢٠٠٧): مقدمة في تقويم مدى تعلم الطلبة (الطبعة الخامسة). آبر سادل ريفر، نيو جيرسي: برينتيس- هول.

رغم أن ستيجينز يبحث في مجموعة تقليدية من مفاهيم التقويم ، إلا أنه يقوم بذلك ضمن إطار كيفية إعداد غرفة الصف عند تطبيق التقويم الشكلي والتركيز على مفاهيم التعلم.



الفصل الثالث





تحديد المنهاج

إن عملية اتخاذ المعلم لقرار التدريس يجب أن تركز حول نموذج ذي نهايات بسيطة. أولا، يحدد المعلم أي من النهايات التي يجب تحقيقها أو التوصل إليها؛ أي من مجموعات المهارات، المعارف/المعرفة، أو العاطفة التي يجب أن يكتسبها الطلبة، وبعدها، يقوم بتصميم وتنفيذ نشاطات التدريس، ومراقبة هذه النشاطات، لمعرفة ما إذا كانت بحاجة إلى تعديل. وأخيرا، يتم تقويم فعالية نشاطات التدريس التي تم تعديلها، أو لم تعدل. وبناء عليه، تكون الخطوات الأربع لطريقة التدريس على النحو التالي:

- تحديد المنهاج.
- تصميم وتقديم التدريس.
- مراقبة التدريس.
- تقويم التدريس.

وعند تفحص هذه العناصر، فإن هذه الخطوات الأربع تمثل ماهية التدريس وأهدافه. وكلما كان المعلمون أكثر وضوحا ومعرفة بكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجية، كان تدريسهم أكثر نجاحا. وبشكل عام، فإن جميع أشكال التدريس في العالم تضيع سدى إذا قام المعلمون بتعزيز إتقان نهايات خاطئة للمناهج. وفي هذا الفصل، سوف نبحث في كيفية اختيار نهايات/أهداف المناهج والتي يجب أن تحكم جميع الوسائل الفرعية التي ترتبط بقرارات التدريس التي يستخدمها المعلم.

وفي الوقت الحاضر، ربما يفكر الكثيرون بضرورة أن يتم اختيار أهداف المنهاج/ نهايات المنهاج من قبل جهات أخرى بدلا من المعلم، (مثل مديرية التعليم)! وينطبق الحال على الكثير من بيئات التعليم. ويفترض في المعلمين أن يعززوا مجموعة رسمية من أهداف المنهاج والتي تقدمها المديرية، الولاية، المقاطعة، أو





الجهات الحاكمة. وعادة ما يجد المعلمون أن واحدة أو أكثر من اختبارات المساءلة السنوية قد صممت لتحديد مدى النجاح الذي يحققه التلاميذ من أجل تحقيق النهايات التي فرضت خارجيا للمناهج. ولكن، وكما أشرت في الفصل الأول، فإن وسيلة فرض طموحات المنهاج من قبل الدولة تخضع للتقويم، وقد تؤدي إلى فرق كبير في درجة تعامل المعلمين مع أهداف المنهاج.

وبينما تواصل القراءة، فسوف تلاحظ وجهة نظري حول خيارات المنهاج، وأنها تسير بعكس رغبات بعض السلطات الحكومية. أيها المعلمون، يمكن اتخاذ قراركم بشأن ما إذا كانت وجهة نظري حول المنهاج مفيدة ويمكن قبولها. أيها الإداريون والمشرفون، أنتم أيضا، يجب أن تتوصلوا إلى قراركم الخاص حول ما إذا كنتم ترغبون في التساهل، أو المصادقة على أهداف منهاج تفرض عليكم وعلى الطلبة. ومن خلال بعض النقاش والدفاع، لنبحث في هذا الأمر.

نظرة في نقاط ضعف المنهاج

لقد مر زمن طويل جدا حيث كان للمعلمين استقلالية تامة لاختيار أهداف المنهاج التي تخص طلبتهم. وأتخيل أن سقراط شعر بحرية في اختيار أهداف مناهجه لأفلاطون (أحد تلامذته)، ومن المؤكد أن أفلاطون كان لديه متسع كثير عندما يتعلق الأمر بتحديد نتائج المنهاج لأرسطو. ولكن استقلالية المعلمين في تحديد أهداف المنهاج تلاشت إلى حد كبير، وخاصة في السنوات الأخيرة.

إن نقاط ضعف المنهاج، قد أحدث بعض الإيجابيات ولو كان ذلك بشكل قليل. وبدلا من جعل المعلمين يضعون أهداف التدريس بحسب نتائج متنوعة، فلماذا لا يتم تزويد هؤلاء المعلمين ببعض التوجيه في مجال المنهاج؟ وفي حقيقة الأمر، فإن المجموعات المتميزة من التربويين والمؤسسات الوطنية ومتخصصي المواد





الدراسية، لديهم وجهة نظر تشير إلى أن كلا من المعلمين والطلبة يستفيدون من بعض التوجيه إذا كان الأمر يتعلق بالمناهج. إن ما تغير خلال العقود القليلة الماضية هو أن المؤسسات الحكومية- الولايات، والمقاطعات، وعلى المستويات المحلية – أخذت وبشكل متزايد تشارك في تحديد ما يجب أن يتعلمه الطلبة، ومتى يجب أن يتعلموه.

وهذا بحد ذاته، قد لا يكون بالضرورة أمرا سيئا. وكذلك، فإن معظم وثائق المنهاج الرسمية تعكس مدخلات التربويين من ذوي الخبرة في مجال معين. ومن المنطق أيضا تنظيم اجتماعات للجان المفكرين، والخبراء في فنون اللغة، والرياضيات، والعلوم، وهكذا.. ومن ثم تكليفهم بوضع نتائج هامة للطلبة. وبشكل عام، يمكن لهؤلاء الخبراء تحفيز المعلمين على تبني موقف للتعرف على المنهاج. إن هذا الأمر يتضمن بعض الصعوبات، رغم أن بعض مجموعات أهداف المناهج الحالية متميزة، إلا أنها تفشل في تحقيق المعايير. وهناك سببان رئيسان لهذا: قلة وضوح المنهاج وكثرة أهداف المنهاج.

قلة وضوح المنهاج:

إن عبارات أهداف المنهاج التي يتم التعبير عنها في هذه المجموعات لا توضح في كثير من الأحيان أهداف تخطيط التدريس. فإذا لم يستطع المعلم تحديد ومعرفة أهداف المنهاج، فكيف يمكن لذلك المعلم أن يقوم بعملية التدريس نفسها؟ ولتوضيح هذه النقطة، لننظر إلى اثنين من المعايير الرسمية للمنهاج والمقتبسة من دائرة التعليم الأمريكية، والمنشورة على الموقع الإلكتروني:

أهداف تدريس منهاج التربية المدنية : أن يفهم الطالب ويطبق معرفة الدولة، القانون، السياسيات، والوثائق الأساسية للأمة من أجل اتخاذ قرار حول القضايا المحلية، الوطنية، والدولية وإظهار مواطنة عقلانية ومشاركة فاعلة.





أهداف تدريس منهاج الجغرافيا: أن يستخدم الطالب وجهات النظر المكانية من أجل اتخاذ قرارات منطقية عن طريق تطبيق مفاهيم المكان، الموقع، المنطقة، الحركة، وإظهار المعرفة حول كيفية تأثير المواصفات الجغرافية والثقافات البشرية على البيئات.

بعد قراءة هذين الوصفين وأخذ قسط من الوقت لفهمهما (ربما يكون ذلك بمساعدة بعض بيكربونات الصودا)، هل تفهم هدفي المنهاج بشكل جيد، وبما يكفي للتوصل إلى أن تسلسل طرق التدريس تمكن الطلبة من تحقيق هذه الأهداف بوضوح؟ من المؤكد أنني لم أفهمهما، رغم أنني قد مارست تدريس التربية الوطنية والمقاييس الجغرافية ذات مرة. وإذا كان لديك اهتمام بشأن تحويل مقولتي إلى معيار عبر الإنترنت، فما عليك إلا البحث في موقع الشبكة في أي من مديريات التعليم الأمريكية أو الكندية، وسوف تجد أن أهداف المنهاج لا تختلف كثيرا عن الهدفين الذين ذكرتهما هنا. إنني مقتنع بأن مثل هذه الأهداف ليست واضحة بما يكفي للسماح لعملية التخطيط لتحقيق الأهداف.

كثرة أهداف المنهاج:

إن نقطة الضعف الثانية في هذه المجموعات هي أنها تكون مطولة أكثر من اللزوم. وفيما يلي مثال آخر عن أحد أهداف المنهاج المقتبس من نفس موقع شبكة الولاية. إنه واحد من ستة معايير في الرياضيات، والتي حددتها الولاية لطلبة الصف السابع.

"أن يعمق الطلبة مداركهم أكثر من مجرد السطح والحجم ليشمل ذلك حجم الدوائر، وحجم الأقطاب والأهرامات. وأن يطبق الطلبة المعادلات لحل العديد من المشكلات التي تتعلق بالأجسام ثلاثية الأبعاد، بما في ذلك المشكلات التي





تواجه الناس في الحياة اليومية، وفي أعمال معينة، وفي مواضيع دراسية أخرى. ومن خلال الفهم القوي لكيفية العمل على إنتاج أشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، يمكن للطلبة بناء أساس هامة للمقاييس التي يتعلمونها في المرحلة الثانوية".

والآن، وكما أشرت، فإن طلبة الصف السابع في الولاية، لديهم فقط ستة من معايير الرياضيات - وحتى إن المعايير التي تمت صياغتها كما ورد أعلاه – لا تبدو سيئة جدا. إنها لا تبدو سيئة جدا إلا عندما ندرك بأن كل من المعايير الستة تحتوي على قائمة من "توقعات الأداء": يفترض أن يتمكن الطلبة من القيام بهذا العمل من أجل إظهار وإثبات أنهم حققوا ذالك المعيار. وعندما ننظر عن كثب إلى توقعات الأداء هذه، يبدو أن المعايير الستة تنقسم إلى خمسة وثلاثين توقعا مستقلا للأداء. وإن هذه التوقعات التي تبلغ خمسة وثلاثين ويجب أن يحقق الطلبة معاييرها التي ترتبط (فقط) بمادة الرياضيات.

وبينما تقوم بصفح معايير المنهاج عبر الانترنت، شاهدت توقعات منهاج لمعلمي الصف الرابع في ولاية أمريكية لم يذكر اسمها، وتكتشف بأنك إذا كنت تدرس طلبة الصف الرابع في هذه الولاية، فإنك وبشكل رسمي تتحمل مسؤولية تعزيز تحصيل الطلبة لما يقارب (٢٩٩) من أهداف المنهاج. وليس من السهل على المعلمين تدريس جميع أهداف المنهاج هذه خلال سنة دراسية واحدة، أو لنقل، لا يمكن تعليمهم تعزيز واستدامة التعلم.

ولذلك، ورغم اعتقادي بأن على المعلمين الاطلاع على توصيات المنهاج التي وضعتها منظمات التربية والمؤسسات الحكومية المختصة، فقد يكون من الخطأ أن يعتبر المعلمون بأن هذه المجموعات يجب أن تدرس وتعلم في صفوفهم. نعم، يتوجب على المعلمين قراءة توصيات المناهج هذه ومتطلباتها. ونعم أيضًا، على المعلمين أخذها بعين الاعتبار، وبحثها، ومناقشتها مع زملائهم. ولكن، على

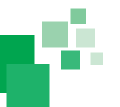


المعلمين اتخاذ قراراتهم حول ما إذا كانت أهداف المنهاج هذه يجب أن تكون هي تلك التي يريدون أن يتقنها طلبتهم.

من الطبيعي أن هذا ليس بالأمر السهل. أما فيما يتعلق بتوصيات المنهاج والتي تصدرها جهات ومجموعات غير حكومية، مثل المؤسسات المتخصصة في مواضيع دراسية، فهي مجرد (توصيات). وبالنسبة للمعلمين، لا يوجد التزام للقيام بأي شيء سوى أخذها بعين الاعتبار، تماما مثلما يأخذ المعلمون بالاعتبار النصيحة التي يقدمها الخبير للزملاء. أما نقاط الضعف الحكومية في المنهاج، فهي مسألة أخرى. صحيح أنها أحيانا تهدف إلى أداء دور شامل يهدف إلى تشجيع المعلمين على أخذ سلسلة واسعة من نتائج المنهاج بعين الاعتبار، وبشكل أكثر مما كان المعلمون يقومون به سابقا. ولكن، غالبية توجيهات المجموعات الحكومية الصادرة حاليا، وفيما يتعلق بنتائج المنهاج يفترض أن تتبع، وبدون تحريف.

وكثيرا ما يكون هنالك ضعف حكومي في الربط بين الأهداف المفروضة للمنهاج، وما يحدث حقيقة في غرفة الصف. وينصح إداريو المدارس من قبل الإداريين على المستوى الأعلى بضمان أن يقوم المعلمون بتعزيز أهداف المنهاج الرسمية هذه. ويتم تذكير المعلمين وباستمرار للتأكد من أن نشاطاتهم التدريسية (تتوافق) مع الأهداف الرسمية للمنهاج. وفي بعض الأماكن، يقوم مفتشون حكوميون بزيارة الصفوف للتحقق من حدوث هذا التوافق. وفي معظم الأماكن حيث تفرض نتائج معينة للمناهج، فإن الاختبار يركز على تقويم هذه النتائج، ويطبق على الطلبة كوسيلة لمساءلة المعلمين عن نتائج التدريس وتطبيقها بشكل جيد.

وكلما كان هدف المنهاج أكثر شمولية وعمومية، كانت أنشطة التدريس تلبي معيار التوافق الرسمي. فعلى سبيل المثال، من خلال وضع هدف لتدريس مادة الرياضيات (عد الأرقام)، فقد تتوافق نشاطات الأرقام التي يستخدمها المعلمون



مع أهداف المعايير. ولكن، إذا تضمن المنهاج الرسمي خرقا لأكثر من واحد من الأهداف (مثل: الآلاف، الكسور، أو الكسور العشرية)، فإن المراقب المعين من قبل الدولة قد يكتشف ضعفا في التوافق بين ما يجري في غرفة الصف، وبين ما تؤكد الدولة على ضرورة حدوثه في غرفة الصف.

وبناء على ذلك، فإن الخيار الأول الذي يواجه المعلمين يعتمد إلى حد كبير على ما إذا كانوا، شخصيا، تحت ضغط لتوفيق/وتنسيق النشاطات الصفية اليومية بما يتلاءم النتائج المحددة في الأهداف الحكومية للمنهاج. وإذا لم يكن الأمر كذلك، فيمكنهم اتخاذ مسار آخر نحو تحديد المنهاج.

إن ما سأقوم بوصفه في بقية هذا الفصل هو كيفية اختيار التربويين لأهداف مناهج في بيئتين مختلفتين. الأولى، وهي أقل مما يفضل معظمنا، حيث يكون للتربويين حرية في اتخاذ قرارات مناهج على أساس ما يعتبر الأفضل من الناحية التربوية لطلبتهم.

أما البيئة الأخرى، فهي وجود أهداف حكومية تعاني من ضعف (واختبارات المساءلة المصاحبة لها) والتي تحد من خيارات المعلم. وفي حقيقة الأمر، ففي حقبة المساءلة التربوية في هذا العصر، أعتقد بأن معظم التربويين يطبقون الموقف الثاني: وهو موقف مثقل بنقاط ضعف المناهج. ومع ذلك، فإنني أود أن تدركوا كيف يمكن للمعلم الذي لا يمتلك كامل الحرية فيما يتعلق بما يجب تدريسه، أن يبقى مثابرا على خيار محدد للنقاط، وكيفية تنفيذ أهداف المنهاج والتي تستهدف تعليم الأطفال. إن المعلمين الذين يطبقون خليطا من هذين الخيارين يستطيعون تحقيق أفضل نتائج المنهاج، وذلك عن طريق دمج أجزاء من عمليات تحديد المنهاج في ممارساتهم لمهنة التدريس.





تحديد المنهاج في بيئة غير معرضة للضغوطات

لنفترض، ولغايات التوضيح، بأنك معلم تتعرض لموقف حيث يكون هناك عدد قليل من نقاط الضعف في أهداف المنهاج والتي يمكنك اختيارها لتلاميذك. وربما أنك تعمل مدرسا في مدرسة خاصة، في كلية، أو في مدرسة تفرض فيها أهداف وثائق المنهاج الحكومية، ولديك قليل من الخيارات. وبالنظر إلى قلة حرية التوصل إلى مجموعة محدد من أهداف المنهاج، فكيف يتوجب عليك القيام بعملية الاختيار؟

إنني أنصح باتباع عملية من أربع خطوات، كما هو مبين في الشكل (٣-١).

الشكل ٣-١: عملية تحديد المنهاج من خلال تطبيق أربع خطوات

(١) المؤشرات المحددة مسبقا:	(٢) الاحتمالات الأولية:	(٣) مراجعة الاعتبارات:	(٤) المنهاج النهائي
معرفة وضع الطلبة	الأهداف المحتملة للمنهاج	أهمية إمكانية التدريس إمكانية تطبيق الاختبارات	أهداف منهاج محددة

الخطوة الأولى: معرفة وضع الطلبة:

إن عملية تخطيط المناهج ليست بالعمل المجرد، بل إنها تمثل اختيار أهداف لمجموعة معينة من الطلبة: الأطفال الذين يتم تدريسهم. وبناء عليه، فمن الحماقة تحديد مجموعة من أهداف المنهاج بدون اعتبار لملاءمة تلك الأهداف مع مجموعات الطلبة.

وهناك سؤالان هامان على المعلم طرحهما هنا:

- هل يمتلك الطلبة المهارات، المعرفة، أو العاطفة التي تحقق أهداف هذا المنهاج؟





- هل يتناسب هدف المنهاج مع مستوى الطلبة؟ أي هل يمتلكون المهارات الأساسية أو الهياكل/البنى المعرفية اللازمة لتحقيقه؟

إن الإجابات عن هذه الأسئلة قد تكون متوفرة أحيانا. وخلال شهر أو شهرين (وربما في منتصف العام تقريبا)، فإن معظم المعلمين يكونون قد تعرفوا على نقاط قوة طلبتهم وضعفهم. إن المعرفة بقدرات، ومعارف، ومهارات الطلبة، والقدرات العاطفية/الانفعالية توفر وجهة نظر لحصر الأهداف بحسب قدرات الطلبة خلال الفصل الدراسي الثاني. ولكن، وفي بداية العام الدراسي، ومن خلال صف مليء بالطلبة الذين لا يعرف المعلم قدراتهم، فإن التقويم يكون أكبر رهان لمعرفة ما يحمله الطلبة من مهارات، وقدرات ومعارف، إلى غرفة الصف.

وعلى المعلم أن يبدأ عن طريق التركيز على شيء معروف: أنواع أهداف المنهاج التي تكون قيد التحقيق. وربما لا يكون لدى معلم الصف الخامس معرفة بأي من أهداف الفنون اللغوية التي تناسب الطلبة الجدد، ولكن بإمكان المعلم الاطلاع على الأهداف التي حددها لطلبة الصف الخامس في العام الماضي، وذلك كنقطة انطلاق. ومن خلال مراجعة أهداف العام السابق، يمكن للمعلم اشتقاق اختبار قبلي لقياس القدرات، والمهارات الفرعية الناقدة، وأشكال المعرفة التي يمتلكها الطلبة الجدد.

ونظرا لأن هدف هذا التقويم هو التعرف على وضع الطلبة الجدد، فلا يوجد سبب لتطبيق التقويم على كل طالب. وهناك إجراء يعرف باسم (العينات – الفقرات)، والذي يوفر وجهة النظر المطلوبة بدون استنزاف الكثير من وقت التدريس. وبدلا من قضاء حصة كاملة لأربع وعشرين طالب لاكمال اختبار قبلي يتكون من ٤٠ فقرة، يمكن للمعلم فصل الفقرات الأربعين إلى أربع فقرات سريعة– لإكمال اختبارات فرعية تتكون من عشر فقرات، ومن ثم تطبيق كل اختبار فرعي





بشكل عشوائي على ربع الطلبة. إن توفير تقديرات دقيقة لمعرفة وضع الطلبة يعتبر من المسائل الضرورية لمقارنة النتائج.

الخطوة الثانية: تحديد أهدم أهداف المنهاج:

بعد أن يتوصل المعلم إلى فكرة منطقية حول مستوى مهارات الطلبة، ومعارفهم، والقدرات الانفعالية لديهم، يحين وقت التوصل إلى مجموعة أولية من أهداف المنهاج القيمة. ولدي نصيحتين في هذا المجال:

أن تؤخذ توصيات مستشار المنهاج بعين الاعتبار، ولكن لا تعتمد عليها كليا. إن مجموعات توصيات خبراء المناهج من مؤسسات عدة مثل المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية أو المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، تعتبر مسائل تستحق المراجعة، تماماً مثل نصائح المعلم ذي الخبرة، والذي يقدم أفكارا قيمة للمعلمين. ولكن، وكمتخصصين يمارسون الأحكام المتخصصة، فإن المعلمين الذين لديهم حرية اختيار أهداف المنهاج التي تخدم طلبتهم بشكل أفضل، يجب أن يمارسوا تلك الحرية واتخاذ القرار النهائي بأنفسهم. وهذه ليست مجرد عبارات فلسفية بل إنها واقعية. وكما أشرنا، فإن التوصيات التي تنشر من قبل مجموعات المناهج قد تكون على شكل (قوائم أمنيات) لجميع الأشياء الرائعة التي يرغبون في أن يعرفها الطلبة، وأن يتمكنوا من القيام بها. ولا يمكن تطبيق وتنفيذ أهداف المنهاج في غرفة الصف بشكل فعلي طوال العام الدراسي.

ويمكن فقط اختيار عدد معتدل، من أهداف المنهاج التي يمكن إدارتها وتطبيقها واتخاذ قرار حول (حجمها) والذي يمكن تدريسه. وعلاوة على ذلك، فإن المعلم الذي يقرر تركيز الاهتمام التدريسي لتحقيق - لنقل، نصف أهداف المنهاج- يجب أن يمتلك القدرة على القيام بذلك بشكل فعال. وبالمقابل، فإن المعلم الذي





يختار التركيز على إنجاز- لنقل (٤٠) أو (٥٠)- من أهداف المنهاج، ربما يكون قد قرر القيام بمهمة مستحيلة. إن التعزيز الفعال لأي من أهداف المنهاج يتطلب توفر الوقت: وقت كاف لتطبيق خطة التدريس لتحقيق أهداف المنهاج. وهناك الكثير من أهداف المنهاج التي تكون متخمة وينقصها وضوح في خطة التدريس التي وضعها المعلم، مما يعيق من قدرة المعلم على تدريس الأشياء الحقيقية بشكل فعال.

وإذا كنت معلما يهتم بمسألة القدرة على تحقيق كافة أهداف المنهاج، فيجب أن يكون لديك درجة اهتمام مناسبة، ومن ثم:

تقليل عدد أهداف المنهاج.

أو إعادة صياغة تلك الأهداف على مستوى أوسع، وهي تمثل وسيلة أخرى لتوسعة مجال الأهداف. ومن الأفضل للطلبة إتقان عدد معتدل من الأهداف المنهجية الحقيقية، بدلا من وضع عدد كبير من الأهداف السطحية. ومن خلال التفكير المتعمق، يمكن صياغة عدد من أهداف المنهاج الأصغر في المدى، ضمن عدد مناسب من أهداف المنهاج واسعة المدى.

عندما كنت معلما في السنة الأولى، كنت أؤمن بأن حصة اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الحادي عشر، واتباع مجموعة محددة من أهداف المنهاج التي قد وضعت في كتبنا الدراسية هي نعمة كبرى. وأخبرتني هذه بأنه سيكون هناك أربع وحدات دراسية تتعلق بمجال "التواصل اللفظي"، والتي كان يفترض بي أن أساعد الطلبة على أن يتقنوها. ولأنني لم يسبق لي وأن مارست تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الحادي عشر (لم أقم بأي من مهام التدريس سابقا)، فقد وضعت خطة التدريس من خلال تحديد كافة الأشياء التي أريد من الطلبة العمل عليها،





قبل أن أطلب منهم تحقيق أهداف النطق والتحدث مع زملائهم في غرفة الصف. وقد تضمنت هذه القائمة ما يلي:

- التواصل الجيد من خلال الأعين.
- الوضع والمظهر المناسب.
- الإيحاءات المناسبة.
- دمج محتوى مناسب.
- التنظيم المناسب للعرض والشرح.
- اهتمام بالتقديم.
- الدمج الفعال.

وأعرف أن هناك خمسة من عوامل التقويم هذه، ذلك أنني أتذكر استخدام الكثير من العوامل عندما صنفت ممارسات الطلبة وكلماتهم النهائية. ولكن المشكلة تتمثل في أنني لا أستطيع تذكر العوامل الخمسة الأخرى. وأعتقد أن هناك الكثير من الطلبة الذين لم يتمكنوا من تذكرها أيضا.

وتوجب علي جمع العوامل الكثيرة وتوحيدها في ثلاثة أو أربعة عوامل، والتي يمكن لطلبتي تذكرها بشكل جيد من أجل دمجها في الاستعداد لتمارين المحادثة. وقمت بتجزئة الوحدة إلى عدة فروع على شكل وصفة ذات نكهة خاصة. وحقيقة، فإن بإمكان المعلمين والطلبة تركيز انتباههم بشكل جيد على نصف دزينة أو ما أشبه من أهداف المنهاج. وفي لعبة طحن المنهاج، فكلما قل الحجم كلما ازداد العمل.

وطبيعي، أن من الضروري عدم توسعة عملية طحن حجم أهداف المنهاج على حساب التضحية بالوضوح. ومن أمثلة الهدف الواسع للمنهاج " أن يتعلم الطلبة القضايا السياسية الهامة". وهناك مثال آخر هو " أن يصبح الطلبة متواصلون





أكفاء". وهناك طريقة سهلة لمعرفة ما إذا كانت عملية طحن أهداف أي منهاج قد تحققت، وذلك من خلال عرض ذلك الهدف على عدد من الزملاء، ويفضل أن يكون ذلك في أوقات متفاوتة. اطلب منهم أن يخبروك عن معنى هدف المنهاج. فإذا كانت الإجابات التي تحصل عليها متشابهة، فإن عملية طحن أهداف المنهاج تكون جيدة. أما إذا كانت إجابات زملائك مختلفة إلى حد كبير، فإنك عندها تكون قد وسعت عملية طحن حجم الأهداف إلى قدر كبير.

وبالإضافة إلى طلب وجهة نظر الزملاء، يمكن للمعلمين طرح بضعة أسئلة على أنفسهم وذلك لمعرفة زيادة قيمة أهداف المنهاج:

- ما الذي تعنيه أهداف المنهاج حقيقة؟
- كيف يمكنني قياس إتقان الطالب لها؟
- هل يمكنني تفسير الهدف للطلبة؟
- كم أحتاج من الوقت لتمكين الطلبة من إتقان هذا الهدف؟
- هل يمكن فهم هدف المنهاج، أم أن الأمر مجرد تلاعب لفظي؟

عند بحث عدد أهداف المنهاج التي يتوجب على المعلم العمل على تحقيقها، فإن هناك الكثير من الأهداف التي تعتمد على مستوى الصف الدراسي أو المرحلة الدراسية. ويتحمل معلمو المرحلة الابتدائية مسؤولية التعامل مع عدة موضوعات، ويواجهون مهمة صعبة أكثر من زملائهم معلمي المرحلة الثانوية، ممن يدرسون مادة واحدة فقط. مثال ذلك، أن السيدة (بيل) مدرسة المقاييس الجغرافية، قد تحدد عشرة من أهم أهداف المنهاج التي يتوجب على جميع طلبتها تحقيقها. وهي تشعر بأنها متأكدة من قدرتها على التركيز أثناء التدريس على تلك الأهداف العشرة، وأنه إذا حقق الطلبة هذه الأهداف، فإنهم يكونون قد تعلموا ما يجب أن يعرفوه حول المقاييس الجغرافية للمرحلة الثانوية.





وفي المقابل، فإن السيد (بيفي) معلم الصف الثاني، يجب أن يعلم القراءة، والكتابة، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والفنون. وإذا ما أراد تحديد عشرة أهداف لكل من هذه المواضيع الدراسية الستة، فإنه سيصل إلى (٦٠) هدفا، وهذا مسار يحتوي على الكثير من التكثيف في التدريس، كي يمكن الطلبة من إتقان هذه بشكل عميق. وبناء عليه، فإن المعلمين الذين يتحملون مسؤولية تدريس عدة مواضيع، يجب أن ينتبهوا إلى تبني طرق (الأقل- يعني- الأكثر) لتحديد أهداف المنهاج. ويجب أن يكونوا صادقين مع أنفسهم: فيما يتعلق بكل هدف من أهداف المنهاج الذي أعمل على تحقيقه، هل يمكنني اشتقاق تدريس فعال، وتطوير ذلك التدريس، ومن ثم تقويم مدى إتقان الطلبة لهذه المواد؟

إن المعلم الذي يستطيع الإجابة عن هذا السؤال متعدد الفروع بـ (نعم) يكون في الغالب قد توصل إلى عدد مناسب من أهداف المنهاج القوية.

الخطوة الثالثة: مراجعة وتقويم مجموعة أهداف المنهاج القوية:

من خلال تحديد نقاط القوة، هناك ثلاثة من معايير التقويم التي على المعلم استخدامها للحكم على ملاءمة أهداف كل منهاج قيد البحث. وهي أهمية الأهداف، إمكانية تدريسها، وإمكانية فحصها.

الأهمية: أي أهميتها بالنسبة للطلبة الذين يتعلمونها. وبناء عليه، وفيما يتعلق بالطلبة صغار السن، فإن المعلمين يلاحظون عادة أن أهمية أهداف المنهاج تظهر من خلال المساهمة في تعلم الأطفال. ولنلاحظ مدى أهمية إتقان طلبة الصف الرابع للأرقام الإيجابية والسلبية (الجمع والطرح)، وإتقان المزيد من العمليات الحسابية المتقدمة. وبالنسبة للطلبة الأكبر سنا، فإن أهمية أهداف المنهاج كثيرا ما تتأثر، وإلى حد كبير، بعملية الإتقان، التي تسهم في نجاح الطلبة في بيئة العمل، أو نجاحهم كأعضاء في المجتمع.





وعلى كل معلم أن يتفحص بدقة كل أهداف المنهاج، واتخاذ قرار شخصي حول أهمية الهدف. ويرتبط الأمر بطرح أسئلة على نفسه مثل:

- هل يتوافق هدف المنهاج هذا مع قيمي الخاصة في التدريس؟ هل يعكس ما أعتقد بأنه ضروري؟
- بناء على خبراتي وتدريبي، هل يجب مساندة هذا النوع من المهارة لتمكين الطلبة من مواصلة دراستهم، أو للعيش في بيئة العمل؟
- ما الحاجة لهذا النوع من أهداف المنهاج بين مختلف فئات الطلبة؟ كيف يتوافق مع مستوياتهم الحالية من حيث الإتقان؟
- هل ينعكس الهدف الانفعالي من خلال أهداف المنهاج هذه، ويفيد في التأثير على مجموعة معينة من الطلبة؟

مع ضرورة التركيز على أنه كلما قل عدد أهداف المنهاج عالية الأهمية مقارنة بالأهداف قليلة الأهمية، ازدادت قدرة المعلمين على تحديد أولويات لأهم أهداف المنهاج. ومن السهل تصنيف جميع الأهداف الهامة بحسب شعور المعلم بأهمية كل هدف. والأهم من ذلك، أن ممارسة عملية التصنيف هذه كثيرا ما تساعد المعلمين على اكتشاف أنه، وبالرغم من أن معظم أهداف المنهاج القوية تعتبر ضرورية وهامة، إلا أن في الإمكان اعتبار أن بعضها ذو تأثير أقل.

وهناك نقطة هامة أخرى لتحديد أهمية أهداف المنهاج، وهي أنه إذا كانت معرفة الهدف وتحديده أهم من تحقيقه لدى الطلبة، فإن مثل هذا الهدف يجب التخلص منه. إن العالم مليء بالمعرفة، والمهارات، والفهم، والاتجاهات التي نحب أن يكتسبها تلاميذنا، ولكن إذا كان هناك وقت كاف لتحقيقها. أما إذا لم يتوفر وقت كاف، فإن من الضروري تحديد مجموعة من أهداف المنهاج ذات الأولوية، بناء على أهميتها الحقيقية للطلبة المعنيين، وذلك كوسيلة لتمكين المعلمين من تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف تستحق العمل على تحقيقها تدريسيا.





القابلية التدريس: في الوقت الذي يعمل فيه المعلمون على تحديد أهم أهداف المنهاج، يمكنهم أيضا البحث في كل من هذه الأهداف من حيث إمكانية تدريسها. وبشكل خاص، فإن هذا المعيار التقويمي يشير إلى احتمالية أن يتمكن المعلمون من تعزيز أهداف المنهاج بنجاح خلال الوقت المتوفر للتدريس، من أجل تمكين الطلبة من إتقان ذلك الهدف. ولتطبيق معيار التقويم الثاني هذا، فإن على المعلمين امتلاك فكرة واحدة على الأقل حول عدد الأيام، الأسابيع، أو شهور وقت التدريس التي يمكنهم تكريسها بشكل واقعي لتمكين طلبتهم من إتقان هدف محدد للمنهاج. ومن الواضح أنه إذا لم يكن لدى المعلم وقت كاف لتمكين الطلبة من اكتساب مهارات مهارات معرفية مرتفعة المستوى، فإن من السخافة تحديد هدف أن يكتسب الطلبة هذه المهارات المعرفية كهدف من أهداف المنهاج. أولا، أن سرعة التدريس ليست لعبة فنتازيا؛ إنها تتطلب تقديرا واقعيا حول ما يمكن عمله ليفيد الطلبة خلال وقت التدريس المخصص.

وإضافة لذلك، فإن المعلمين الذين يحاولون تحديد ما إذا كان هدف المنهاج قيد البحث هو ذلك الذي يمكن تدريسه بشكل واقعي، فقد يطرحون على أنفسهم أسئلة مثل:

- كم من الوقت أحتاج لتمكين الطلبة من إتقان عناصر وأجزاء هذا الهدف؟
- ما الحد الأدنى لمدة التدريس التي يحتاجها تحقيق هذا الهدف؟ وما الحد الزمني الأعلى الذي يحتاجه تحقيق الهدف؟
- بالنظر إلى أهداف المنهاج الأخرى التي علي تحقيقها؟ هل لدي حقيقة وقت لإنجاز هدف المنهاج هذا؟

وفيما يلي مثال بسيط حول كيفية تحديد إمكانية تدريس أحد أهداف المنهاج التي يمكن أن تنجح. لنفترض بأنك تدرس اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة



الإعدادية(المتوسطة)، ومن الضروري أن يتمكن طلبتك من إتقان الكتابة، والقدرة على تدبيج مواضيع تعبير فعالة. ولكنك تريد أن يتعلم الطلبة أشكال التواصل الأخرى، بما فيها الاستماع، وتقديم العروض الشفوية. وفي تحديدك الأول لأهم أهداف المنهاج لهؤلاء الطلبة، ربما تضع الهدف الكتابي التعبيري التالي: " أن يتقن الطلبة كتابة التعبير السردي، الوصفي، والشرح، والمقالات الإقناعية." ومع ذلك، فإنك تولي اهتماما أقل بمختلف أنواع مهارات التواصل التي تريد أن يكتسبها طلبتك، وتستنتج بأن التركيز على المهارات الكتابية الأربع قد يشكل خطأً جسيما. وربما تتمكن من تعريف الطلبة على الأنواع الأربعة لكتابة المقالة، ولكن الطلبة قد لا يتوفر لهم الوقت الكافي لاكتساب مهارات العناصر الأربعة هذه. وبالنظر إلى مثل هذا التحليل، وبملاحظة كيف أن أهداف المنهاج حول الكتابة التعبيرية قد يمثل حجر الأساس لمعيار تقويم القابلية للتدريس، فمن الممكن اختيار العمل على تنفيذ نوع واحد من الأنواع الكتابية الأربعة: كتابة المقالة التوضيحية. وربما تكون قد اخترت هذا النوع لأنك تدرك أهمية القدرة على شرح الأحداث والعمليات لمستقبل طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة) ، وجهودهم في الدراسات الاجتماعية، والعلوم، ودروس اللغة الإنجليزية. كما أن التركيز على ذلك النوع من الكتابة يزيد من حالات أن تتمكن من تعليم الطلبة أن يصبحوا كتّابا مهرة. والأهم من ذلك، توفر الوقت اللازم لتحقيق أهداف أخرى للمنهاج؛ الأشكال الإضافية للتواصل والتي تود أن يتقنها الطلبة.

ومن الواضح أن تطبيق معيار تقويم إمكانية تدريس الأهداف يرتبط بإلقاء نظرة واعية على جميع الأهداف الهامة ككل. وإذا تطلب واحد أو أكثر منها وقت تدريس أطول، فسيكون هنالك وقت تدريس أقل لتحقيق الأهداف الأخرى. وبعد تقدير وقت التدريس اللازم لتحقيق كل هدف من أهداف المنهاج، يتم تقدير الوقت الكلي للتدريس، والذي يلزم للتعامل مع مجموعة أهم أهداف المنهاج،





وسوف تجد أن هناك حاجة لبعض الأولويات المرغوب فيها، ومن ثم التخلص من الأهداف المرغوب عنها.

إمكانية الاختبار: يتمثل هذا المعيار التقويمي في مسألة ما إذا كان تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج يمكن تقويمها بدقة من خلال الاختبار العملي، وعلى أرض الواقع، مثله كحال أشكال التقويم الصفية الأخرى التي وردت في الفصل الثاني.

وهناك سببان لضرورة اختبار أهداف المنهاج:

أولا: عند استخدام مفهوم الأهداف النهائية للتدريس، من الضروري معرفة ما إذا كانت الوسائل التي تم اختيارها تؤدي فعليا إلى تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج. وتتمثل الوسيلة الوحيدة للحصول على معرفة مدى تحقيق الأهداف بشكل دقيق، في تحديد ما إذا كان الطلبة قد حققوا ذلك بالفعل. وبناء عليه، فإن كل هدف يحدده المعلم كمحتوى للمنهاج، يجب أن يكون قابلا للتقويم.

ثانيا: تنتج إمكانية قيام المعلم باختبار أحد أهداف المنهاج الهامة عن الوضوح الإضافي لتحقيق الأهداف، من خلال تجسيد أحد أهداف المنهاج على شكل أداءات الطلبة في واحد أو أكثر من التقويمات. (تذكر، لأن الاختبارات تستخدم للاستدلال حول وضع الطلبة ضمنيا، فإن المقاييس المتعددة لهذا الهدف تسمح باستدلال أفضل يعتمد على الاختبارات، بدلا من الاعتماد على مقياس واحد). وإضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات، التي تجسد أهداف المنهاج، تزود المعلمين بالوضوح حول ما يبحثون عن اكتشافه لدى الطلبة، ويتحقق هذا الوضوح عندما يعمل المعلم على تخطيط النشاطات التدريسية الفعلية. وسوف نبحث ذلك بمزيد من التفصيل في الفصل الرابع.





لا يمكن القول إن جميع أهداف المنهاج القيمة تحتاج بالضرورة إلى تقويم. مثال ذلك، فقد لاحظت أن بعض المعلمين يحاولون تمكين طلبتهم من اكتساب "مهارات حل المشكلات". وهذه يمثل هدفا جديرا بالاحترام، لأنه يتوافق مع إكساب الطلبة مهارات العصر. ومهما يكن الأمر، فمن الناحية العملية، فإن تقويم مدى إتقان الطلبة لهذا النوع من المهارة مرتفعة المستوى، يصعب تحقيقه لدى معظم المعلمين.

ولتحديد مدى إمكانية اختبار أهداف المنهاج، فقد يطرح المعلمون الأسئلة التالية على أنفسهم:

- ما نوع التقويم، أو التقويمات، التي سوف أتمكن من استخدامها لمعرفة ما إذا كان الطلبة قد حققوا هذا الهدف المنهجي؟
- هل لدي وقت كاف لإجراء تقويمات ضرورية لتحديد ما إذا كان الطلبة قد حققوا هذا الهدف؟
- هل لدي حقيقة وقت كاف لوضع درجات لإجابات الطلبة على طريقة التقويم التي أطبقها، بدون التضحية بسلامة العقل أو طول العمر؟
- هل أحتاج لإشراك أشخاص آخرين في وضع درجات أدوات التقويم هذه،؟ وإن كان كذلك، هل أستطيع توفير مثل هذه المشاركة؟

وعند الإجابة عن هذه الأسئلة وما يشبهها، يتوصل المعلمون إلى حكم حول ما إذا كان الهدف القوي للمنهاج يمكن تقويمه بشكل حقيقي. وتذكر دائمًا أن أهداف المنهاج التي لا يتم تقويمها تتحول إلى نقاشات بناءة. وعلى المعلمين التحقق من إتقان الطلبة لأهداف المنهاج التي يمكن قياسها بدقة وفعالية.





الخطوة الرابعة: تبني المنهاج:

عند الانتهاء من عملية التقويم، يتوفر لدى المعلم منهاج منطقي، يمكن الدفاع عنه؛ والذي يشكل مجموعة من أهداف المنهاج المناسبة، والهامة، والقابلة للتدريس والاختبار، وتعزز من اكتساب الطلبة للمهارات والمعرفة، والعاطفة اللازمة. وهي تشكل الأهداف النهائية للمنهاج، التي يجب أن توجه كافة عمليات التخطيط للتدريس.

التحديد العملي للمنهاج بسبب نقص في أوقات تدريس المنهاج

لنعد إلى العالم الذي يعيش ويعمل ضمنه معظم التربويين، والذي لا يطلب فقط من المعلمين تعزيز إتقان الطلبة لمجموعة من الأهداف الرسمية للمنهاج، بل عليهم التحقق من اكتساب الطلبة لهذه الأهداف، وتقويمها في كل عام من خلال اختبارات المساءلة التدريسية غير الحساسة، والتي تمثل مقياس فعالية تدريس المعلمين، وفعالية مدارسهم.

نعرف أن بيئات المساءلة هذه قد تشكل ضغوطا كبيرة وقلقا تربويا، حيث يتبنى المعلمون المحبطين ممارسات تدريس ضارة بالطلبة. وهناك بعض المعلمين الذين يتعرضون لضغوطات فيما يتعلق بالاختبارات، مما يجعلهم يشاركون في تخفيضات للمنهاج، ويخصصون وقتًا قليلا، أو لا يوفرون وقتا تدريسيا لتحقيق أي من أهداف المنهاج المبينة في اختبارات المساءلة السنوية، وبالتالي، لا يحدثون تغييرا لدى الطلبة. وهناك معلمون آخرون يتعرضون إلى ضغوطات الاختبارات، فيقومون بإكراه الطلبة على المشاركة في نشاطات مرهقة استعدادا للاختبارات، حيث تخصص ساعات وساعات من وقت الدروس لممارسة نشاطات تشبه الاختبارات. ويؤدي هذا الاستعداد للاختبارات إلى إزالة متعة الطلبة بالتعلم.



وحتى أن هناك بعض المعلمين الذين يشاركون في حالة عدم الصدق، ويقومون بتقليصات حادة غير أخلاقية عند إعداد الطلبة لاختبارات المساءلة، أو عند تطبيق تلك الاختبارات. وهناك العديد من التربويين الذين لا يقومون بمثل هذه الممارسات الخاطئة. وبشكل عام، فإذا شارك أحد المعلمين في تخفيضات المنهاج بهذه الطريقة، وأعد الاختبارات بشكل مفرط، أو طبق حالة عدم الصدق وسوء الأمانة، فإن هناك الكثيرين ممن هم على شاكلة هذا المعلم.

علاوة على ذلك، فإن غالبية المعلمين الذين يعملون في ظل إضعاف المنهاج بسبب ضغوطات المساءلة، يحاولون بذل أفضل ما يمكنهم. إن لديهم رغبة في تزويد الطلبة بتعليم متميز، ولكن إغراقهم في بحر تحقيق الكثير من أهداف المنهاج، قد جعلهم يلجؤون إلى وضع تقديرات تخمينية حول ما يمكن تغطيته في اختبار المساءلة لإحدى السنوات، على أمل أن تتحسن درجات طلبتهم في الاختبار. وفي العديد من المهن، فإن هذا النوع من الالتزام بالفروضات الرسمية، قد يكون مجديا، ولكن "القيام بما يفترض عمله" لا يقلص التعليم. ولا نجرؤ على الالتزام بذلك على حساب المنهاج إذا كان ذلك يضر بالأطفال، وسوف يضر بهم ذلك فعليا.

ولهذا السبب، فإنني أنصح المعلمين بعدم محاولة جعل طلبتهم يتقنون كافة أهداف المنهاج التي يفترض بهم أن يتقنوها. كما أنصح المعلمين بعدم محاولة توجيه أنشطتهم التدريسية نحو ما يعتقدون أنه سوف يكون من ضمن اختبارات المساءلة القادمة، لأن مثل هذه الجهود تعتبر مضيعة لوقت المعلم، والأهم من ذلك، أنها مضيعة لوقت الطلبة.

لنركز على هذه المشكلة من وجهة نظر الطالب. يمكننا استخدام اثنتين من فقرات الاختيار من متعدد لتوجيه عملية صنع القرار:





ماذا يستفيد الطالب من: (أ) تغطية المعلم سطحيا لأهداف المنهاج العامة، أو (ب) جعل الطلبة يحققون إتقانا متعمقا لعدد معتدل من أهم أهداف المنهاج؟

هل سيستفيد الطالب بشكل أكثر من تركيز المعلم على: (أ) أهداف المنهاج التي يبدو أنها ستكون من ضمن أسئلة الاختبار، أم (ب) أهداف المنهاج الهامة وبغض النظر عما إذا كانت هذه الأهداف سيتم تقويمها في اختبار المساءلة القادم؟

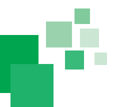
هل يعتبر مفتاح الإجابة ضروري هنا؟ لا أظن ذالك.

على المعلمين الاهتمام دائما بما يحقق الأفضل لطلبتهم. وهذا يعني ممارسة لعبة الالتزام بالمنهاج وبدرجة معينة من التحسين. وللقيام بذلك، من واجب المعلمين تحليل سلسلة من أهداف المنهاج الرسمية بعناية، والتي يتم توجيهها من أجل تعزيز وتحقيق أهداف المنهاج التي يمكن تدريسها بنجاح خلال الوقت المتوفر للتدريس.

وكما نلاحظ، فإن جوهر هذه العملية يتعلق بتحديد أولويات لأهم أهداف المنهاج. وبالنسبة للمعلمين الذين يحاولون التوصل إلى العنصر الأهم في أي مجموعة من خيارات المنهاج، هناك ضرورة للعودة إلى الشكل (٣-١)، والذي يحتوي على توصية بمراجعة أهم أهداف المنهاج وحسب أهميتها، وإمكانية تدريسها واختبارها. ولكن، تذكر، أن المعلمين في هذه الحالة يجب أن يكون لديهم عدد محدد من العملات المنهجية التي يمكنهم إنفاقها. وهذا يعني أن المعلمين يجب أن يأخذوا بعين الاعتبار فقط تلك النتائج التي يستطيع الطلبة تحقيقها، من خلال مهمة تدريس متعمقة.

وتذكر مرة أخرى، عند مناقشة هذه الاستراتيجية مع أي شخص، وخاصة مع الآباء وأعضاء مجالس المدرسة، لا تستخدم أبدا تعبير "تضييق المنهاج". وبدلا





من ذلك، فإن ما يجري هو تحديد " أولويات" خيارات المنهاج لضمان أن يتقن الطلبة معظم تلك الأهداف بعمق، وبما يفيدهم في حياتهم لاحقا. إن التربويين الذين يتبنون وجهة النظر هذه حول المنهاج، ويبذلون جهودا حثيثة لإفادة الطلبة، يجب أن يكونوا على معرفة بما يريدون تحقيقه، ولكنهم يواجهون العديد من الصعوبات أثناء العمل على تحقيق ما يصبون إليه.

وفيما يتعلق بأهداف المنهاج التي لا تحقق هذه القائمة من الأولويات التي يفترض أن يغطيها المعلمين، إن لم يكن لديهم رغبة في المحافظة على وظائفهم، فإنني أقترح أن يقوم المعلمون بما يلي: تغطية تلك الأهداف. وهناك فرق كبير بين "تغطية" أهداف المنهاج، والعمل على تحقيق نفس الأهداف لضمان الإتقان المتعمق، وطويل الأمد من قبل الطلبة. ونريد هنا القول إن هنالك شكاوى بسبب ما يفرض رسميا، حيث يتوجب على المعلمين إيلاء بعض الاهتمام لأهداف المنهاج التي لا يركزون عليها. وبشكل عام، فإن الأوقات الصفية الثمينة، تسير بشكل أفضل عند تدريس الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه.

وفي هذا اللحظة، فقد تم التفكير بوجود خطر من عدم محاولة المعلم تخمين ما تحاول اختبارات المساءلة على تقويمه، ومن ثم التركيز على هذا المحتوى في غرفة الصف. وحقيقة الأمر أنه لا يوجد خطر، لا يوجد خطر أبدا.

تذكر أن اختبارات مساءلة التدريس غير الحساسة قد لا تكون بالضرورة حساسة في التدريس، بما يعني، أن ما يركز عليه المعلم في غرفة الصف قد لا يحدث فارقا في درجات الطالب في اختبار المساءلة التدريسية غير الحساس. وفي الحقيقة، فإذا كان الطلبة قد أتقنوا مجموعة معتدلة من المهارات واكتسبوا معرفة معينة، فإن أداء بقية الطلبة سيكون أفضل في اختبارات المساءلة عما حاول المعلم تغطيته لتحقيق الكثير من أهداف المنهاج.





وفيما يتعلق بمسألة الاستعداد للاختبارات، فمن الضروري أن يعطي المعلمون للطلبة جرعة معتدلة من النصائح للاستعداد للاختبارات. وأعتقد أن من الحكمة، مثلا، مساعدة الطلبة على تعلم كيفية استغلال وقت الاختبار بشكل مناسب، وكيفية إصدار تخمينات مناسبة لبعض أنواع فقرات، أو أسئلة الاختيار من متعدد. وعلى المعلمين توفير فرص للطلبة للتعرف على كافة أنواع الأسئلة التي سوف تواجههم في الاختبار القادم. ولكنني أعتقد جازما بأنه لا توجد فترة زمنية واحدة أو اثنتان تكفي للاستعداد لاختبارات المساءلة هذه.

وإذا تبنى المعلمون وجهة النظر التي أوصي بها هنا، فإن الطلبة سوف يحملون قدرات متقنة لأي اختبار مساءلة يطلب منهم أداؤه. ويساعدهم هذا الإتقان العميق على تحقيق أداء جيد في الاختبار، ولكن، حتى وإن لم يكن الأمر كذلك، فإنهم يكونون قد تلقوا تعليما أفضل، وهذا بحد ذاته، يمثل الهدف الحقيقي.

تحديد المنهاج في بيئات ضعيفة مع توفر اختبارات تدريس حساسة للمساءلة

يواجه المعلمون صعوبات في كفايات في التدريس حيث تكون اختبارات المساءلة حساسة تدريسيا، وكل ما على هؤلاء المعلمين القيام به هو تركيز نشاطاتهم التدريسية على تحصيل الطلبة، وتحقيق أهداف المنهاج التي يتم تقويمها من خلال اختبار مساءلة حساسية التدريس. نعم، إن الأمر بهذا البساطة.

ونظرا لأن اختبار حساسية التدريس سوف يتحرى فعالية التدريس في حالة وجود التدريس الفعال، فإذا كان تدريس المعلم فعالا، فإن نتائج ذلك التدريس سوف تظهر على شكل تحسن في درجات الطلبة في اختبار المساءلة الذي يتعلق بحساسية التدريس. وعلاوة على ذلك، ولأنه – وفي معظم الحالات– فإن اختبار مساءلة حساسية التدريس يهدف فقط إلى تقويم أهم نتائج المنهاج، ووضوح هذه





الأهداف، والذي يمكن المعلمين من اشتقاق تدريس لا يكون فعالا فقط (حيث يحقق الطلبة أهداف المنهاج)، بل أن يكونوا أكفاء (حيث يتقن الطلبة أهداف المنهاج المقيم، وإنجازها في وقت مختصر).

وكذلك، فإن فعالية وكفاية التدريس تزود المعلمين بالوقت الكافي لتعزيز تحصيل الطلبة لأهداف المنهاج ذات الأولوية الأدنى، ولكنها تعتبر ذات قيمة.

وفي الفصل التالي، سوف نتناول تصميم التدريس (الوسائل)، التي تؤدي إلى تحقيق أي أهداف مناهج يختارها المعلم. ولكن، وكتذكير أخير، فإذا لم تكن أهداف المنهاج التي تم اختيارها فعالة، فإن جميع أشكال التدريس في العالم لن تتغلب على ذلك العجز الهام.

مراجعة الفصل

على المعلمين الذي يتوفر لديهم حرية تبني أهداف المنهاج عند اختيارها، إتباع أربع خطوات لمعرفة وضع الطلبة؛ اختيار أهم أهداف المنهاج؛ مراجعة أهم تلك الأهداف؛ إمكانية التدريس، والقابلية لاختبارها، والتحديد النهائي.

على المعلمين الذين يعانون صعوبة في وثائق المنهاج الرسمي، توجيه تدريسهم نحو عدد يمكن تدبره من أولويات المنهاج المبينة هنا.

على المعلمين الذين يواجهون صعوبة في بيئات تدريس المنهاج حيث تكون اختبارات المساءلة لحساسية التدريس التركيز أثناء التدريس مباشرة على تحصيل الطلبة للأهداف المحددة رسميا، والمبينة بوضوح.





كتب أخرى يقترح الرجوع إليها:

- جاكوب هـ. هـ. طبعة (٢٠٠٤) وكتابه Getting results with curriculum mapping الاسكندرية: جمعية الإشراف وتطوير المناهج.
- يضع جاكوب وزملاؤه المؤلفين مجموعة متنوعة من الطرق لاستخدامها في عملية وضع خارطة للمنهج الدراسي للمنهج الدراسي والمقاطعات، ولأن نوعية الأهداف ذات أهمية كبرى في هذه العملية فإن الكتاب يساعد التربويين على التعامل مع أهداف المناهج.
- مارزانو جيه وهايستد م. دبليو (٢٠٠٨) وكتابهما Making standards useful in the classroom الاسكندرية: جمعية الإشراف وتطوير المناهج.

يضع مارزانو وهايستد إجراءً عملياً لتحويل كتب المستويات إلى شكل يستطيع معلمو الصف استخدامه وتوظيفه لتوجيه قراراتهم التدريسية من أجل توليد تقويمات يمكن استخدامها كجزء من عملية التقويم التجميعي.

- ويجينز ج. وماك تاي جيه (٢٠٠٥) وكتابهما (Understanding by Design) الطبعة الثانية : الاسكندرية: جمعية الإشراف وتطوير المناهج.

يقدم ويجينز وماك تاي سلسلة من الإشارات المفيدة بشأن الأهداف الهامة للمناهج وإن معالجتهما للاختلاف والفرق بين الفهم والمعرفة أمر أساسي. وفي هذا الكتاب نجد أن "الأفكار العظيمة" تساعد على ربط المواضيع والمهارات. (ص ٦٥) إن هذه الأفكار العظيمة تكون بمثابة صنوف من أهداف المناهج التي ينبغي على كل المعلمين وضعها في الاعتبار.



الفصل الرابع





تصميم التدريس

كان رمز هجوم قوات التحالف على نورماندي في حزيران ١٩٤٤ يحمل اسم "عمليات السيد الأعلى". وإذا ما أردت إلقاء نظرة إلى كيفية قيام المعلمين بتصميم التدريس، فقد يكون لدينا اهتمام بقراءة "عمليات السيد الأعلى". وعندما يتعلق الأمر بكيفية تخطيط التدريس، فهناك الكثير من الطرق البديلة والتنويعات التي يعتمد الكثير منها على "البحوث"، أو "ثبتت صحته بناء على البحوث".

وتشير مراجعات البحوث التي تركز على تصميم وطرق التدريس إلى تكتيكات ذات تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة. ويعرض روبرت جيه. مارزانو Robert J. Marznano، في واحدة من أهم تحليلات التدريس المرتبطة بالبحوث الامبريقية (التجريبية)، بعضا من استنتاجاته حول استراتيجيات التدريس التي قد تزيد من تعلم الطلبة، والذي ورد في كتاب شائع الانتشار بعنوان: التدريس الصفي الذي ينجح(Marzano، Pickering & Pollock، 2001). ومن بين الاستراتيجيات التسع التي حددها، ما يتعلق بتعريف أوجه الشبه والاختلاف، وتحديد الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة، والتمثيل غير اللغوي، واستخدام التعلم التعاوني.

ولكن، وكما لاحظنا في الفصل الأول، فإن البحوث في مجال التربية توجهنا نحو احتمالات، وليس إلى حالات يقين. ومن الحكمة أخذها بالاعتبار وتجربة استراتيجيات التدريس التي تشير البحوث إلى أنها فعالة، ولكن لا توجد استراتيجية تدريس أو تكتيك قوي مضمون النجاح، مقارنة بالتنوع اليومي والاختلاف من غرفة صفية إلى أخرى. إن الاتفاق على هذه المسألة لا يحقق أكثر مما توصل إليه





مارزانو نفسه. وفي كتابه الرائع "الفن والعلم في التدريس" (٢٠٠٧)، فقد أشار قائلا:

"إن البحوث لن تتمكن من تحديد استراتيجيات تدريس تنجح مع كل طالب في كل غرفة صفية. كما أن أفضل ما يمكن أن تحققه البحوث، هو أنها تخبرنا بأي من الاستراتيجيات التي لها فرصة جيدة للنجاح (احتمالية عالية) بشكل جيد مع بعض الطلبة. وعلى معلمي الصفوف تحديد أي من الاستراتيجيات التي يجب استخدامها مع الطلبة المناسبين وفي الوقت المناسب (ص ٥).

ولهذا السبب، ورغم التسلح بأفضل وأحدث نتائج البحوث التي ترتبط بإجراءات التدريس، فإن المعلمين ما زالوا ملزمين بالمشاركة في الكثير من المهام المهنية عند صياغة ووضع خططهم التدريسية. ولأن أحدهم يستطيع تعليم مبادئ الفن، ولكن ليس الفن الحقيقي، فإنني أميل إلى استخدام طريقة تخطيط التدريس التي تكون أبسط من معظم شروحات الكتب. وكما يظهر في الشكل (٤-١)، فهناك أربعة من التوصيات التي تأخذ بعين الاعتبار حقيقة عالم المساءلة في التدريس. وإنني على يقين بأن المعلم الذي يتبع هذه التوصيات الأربع سوف يتوصل إلى قرارات تصميم تدريسية أفضل، وبالتالي، يكون معلما أكثر نجاحا.

الشكل (٤-١): التوصيات الأربع لتصميم التدريس

التوصية ١:	التوصية ٢:	التوصية ٣:	التوصية ٤:
استيعاب أهداف المنهاج	عرف توقعات المنهاج	حدد أوقات نشاطات أداء المهام	حدد مناسبات للتعريف بقرارات التقويم





استيعاب أهداف المنهاج

إن حاجة المعلم إلى التفكير الواضح تصبح ملحة خاصة عندما يتعلق الأمر بتصميم التدريس. وإن نصيحتي الرئيسية للمعلمين من أجل تحقيق تصميم تدريس فعال هي: وضوح النتائج التي يرغبون في أن يحققها طلبتهم. وتتمثل وسيلة تحقيق ذلك في توفير فهم كامل لكل هدف من أهداف المنهاج وذلك عن طريق:

- بناء كافة تقويمات التدريس قبل اتخاذ أية قرارات تدريسية.
- إيجاد تعلم متعاقب وبحسب أهداف المنهاج.

وإذا ما استوعب المعلمون جوهر أهداف المنهاج التي يريدون من طلبتهم تحقيقها، يصبح من الممكن أن تكون تصميمات التدريس التي وضعها المعلمون أكثر ملاءمة مع الأهداف، مقارنة بالمعلمين الذين بالكاد يمتلكون فكرة حول وجهة طلبتهم. ولهذا السبب، فإن هذه النصيحة المتعلقة بتصميم التدريس تتجسد في اثنين من نشاطات التوضيح، هما بناء اختبارات نهائية، وإيجاد تعليم متعاقب.

بناء اختبارات نهائية للتدريس قبل تصميم التدريس

من الناحية التاريخية، يكون المعلمون قد بنوا اختباراتهم الصفية في مرحلة زمنية حيث تكون عملية التدريس قد شارفت على الانتهاء. ولم لا؟ فعند التفكير في العلاقات المؤقتة بين المنهاج، التدريس، والتقويم ، فإن معظم المعلمين يبحثون أولا فيما يجب تدريسه (المنهاج)، ومن ثم كيفية تدريس المنهاج (عملية التدريس)، وأخيرا، فإنهم يبحثون في كيفية معرفة ما إذا كان الطلبة قد تعلموا ما تم تدريسه من قبل المعلم (التقويم). ويبين الشكل (٤-٢) مقارنة لهذه الطريقة النموذجية، والتي تعرف باسم "التقويم المتأثر بالتدريس"، مقابل ما أعتقد أنه طريقة أفضل للتعامل مع مسألة توقيت هذه المهام الحساسة: التقويم – التدريس المتأثر.

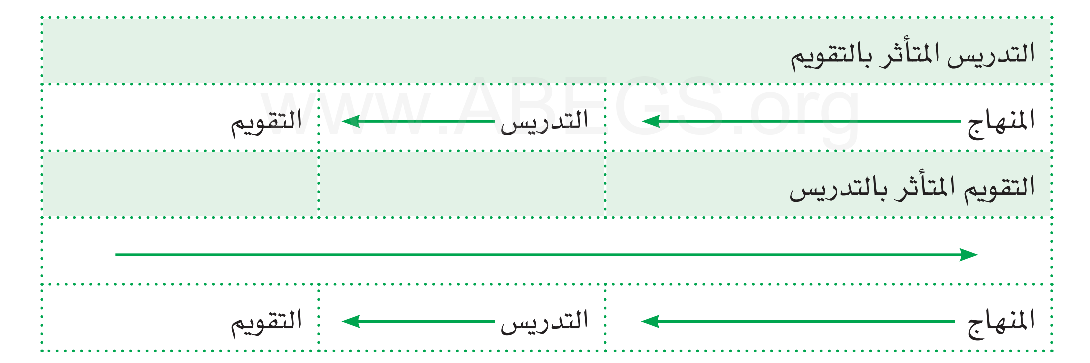




وتجدر الملاحظة أن كلتا الطريقتين تبدأ بالمنهاج: تبدأ عملية التخطيط التي يقوم بها المعلم بالنتائج المتوقعة/المستهدفة، والتي يريد أن يحققها الطلبة. ولكن، ومن خلال إجراء التقويم المتأثر بالتدريس، فإن المعلمين يوجدون عمليات التقويم قبل التخطيط لأي عملية تدريس، وبهذا، فإنهم يجسدون أهداف المنهاج أو الأهداف المتوقع تحقيقها. ويقرر المعلمون درجة إتقان الأهداف، وشكلها، والمهارات التي يتوجب على الطلبة إتقانها.

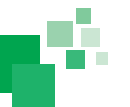
وعن طريق معرفة ماهية وشكل الهدف عندما يظهر الطلبة إتقانا لهذا الهدف، يمكن للمعلم أن يقرر أفضل الوسائل لتحقيق ذلك.

الشكل (٤-٢): التدريس المتأثر بالتقويم مقارنة بالتقويم المتأثر بالتدريس



وهذا يمثل توضيحا مبسطا حول كيف يمكن للمعلم أن يفكر من خلاله بإيجاد طريقة تقويم مناسبة قبل التخطيط لعملية التدريس. ولنفترض بأنك تريد بدء تدريس مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية من خلال استخدام المواد المرجعية بشكل أكثر فعالية. وربما يكون هدف المنهاج على النحو التالي: "أن يتمكن الطلبة من الحصول على المعلومات اللازمة من المواد المرجعية بفعالية." وهذه مهارة من الضروري أن يمتلكها الطلبة "أن يتمكن الطلبة من استخدام هذه المهارة طوال حياتهم". حسنا، وقد تبدأ بالتفكير في مواد مختلفة تزودها للطلبة الذين سوف





يقومون باستخدامها طوال موقف التقويم. الكتب؟ الكتب والفهارس؟ المجلات ومقالات الصحف؟ المصادر المتوفرة عبر الشبكة الالكترونية؟ مصادر وحقائق ومعلومات أخرى؟

وما أن تقرر أيًّا من هذه المصادر تعتبر مناسبة لاختباراتك، حتى تكتشف أنك تحتاج إلى تقديم اهتمام تدريسي لكل من هذه المواد قبل موعد أداء الاختبار. كما أن توفر بداية واضحة حول التقويم القادم يفيد المعلمين إلى حد كبير في تحديد ما يجب التركيز عليه أثناء التدريس.

وكذلك، فعلى المعلم أن يقرر طبيعة أنواع المهام التي يتوجب على الطلبة تنفيذها في الاختبار. ومثال ذلك، أنك قد تحتاج إلى أن تقرر ما إذا كان الاختبار يحدد – مسبقا، مصدرا مرجعيا معينا لكي يستخدمه الطلبة (مثل الموسوعات المتوفرة عبر الشبكة الالكترونية)، أو ما إذا كنت تود السماح للطلبة بأن يقرروا أي من المراجع التي يمكنهم الرجوع إليها من بين المراجع العديدة المتوفرة. وعلاوة على كل هذه الخيارات الهامة التي تتوفر للمعلم عند عمل اختبار لقياس مدى تحقيق الطلبة لأهداف المنهاج، فهناك مسألة تتعلق بنموذج القرار: هل سيكون الاختبار باستخدام الورق/ القلم أو اختبارا للأداء، حيث يقوم الطلبة بإكمال الاختبار في مختبر المدرسة مع استخدام سلسلة واسعة من المواد المتوفرة هناك؟ إذا كان الاختبار سيتم عن طريق الورق– القلم، فهل ستكون الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، أو ستكون الأسئلة المقالية البنائية التي تكشف مدى إنجاز الطلبة لأهداف المنهاج؟

إن كلاًّ من هذه النقاط الهامة تظهر عندما يقوم المعلم بتقويم عملية التدريس، والتي تفيد في اكتساب معرفة أفضل للتعامل مع ما يرتبط بشكل حقيقي بأهداف المنهاج نفسها، وبالتالي، فإن ذلك يفيد المعلم في تحديد ما يجب دمجه في أي خطة تدريس تركز على تعزيز تحصيل الطلبة في أهداف المنهاج المراد تنفيذها.





وعلى المستوى العملي، فإن تصميم الاختبارات قبل التدريس يوفر من وقت المعلم. كما أن بناء الاختبار يعتبر مهمة يجب أن تنفذ بأي حال؛ ولكن، عندما تنفذ في البداية، فهي تفيد المعلم في تحديد ما يجب أن يحدث أثناء عملية التدريس، ومن ثم، تجنب المواضيع الهامشية التي تستنزف وقت الطلبة بدون إحداث مساهمة حقيقية في إتقان أهداف المنهاج.

إيجاد تعلم متعاقب

ما إن يتسلح المعلم باختبارات نهاية الوحدات التي سوف تستخدم لتقويم مدى إتقان الطلبة لأهداف المنهاج المطلوب، حتى يجد أن عليه الاستمرار في العمل لاكتساب فهم كامل لأهداف المنهاج، وذلك عن طريق إيجاد تعلم متعاقب لدى الطلبة. ولتحقيق الأهداف الرئيسية للمنهاج، فإن إيجاد التعاقب التعلمي يعتبر عنصرا ضروريا.

إن تعاقب التعلم يمثل خريطة تحدد وتنظم ما يعتقد المعلم أنه عملية (بناء المكعبات) لإتقان المهارات المطلوبة: المهارات الضرورية والفهم الذي يجب أن يكتسبه الطالب من أجل إتقان الأهداف المحددة للمنهاج. كما أن بناء تعلم متعاقب/متتابع يمثل عملية استكشاف، وهو أمر يتم باستخدام الورقة والقلم أو وثيقة فارغة لمعالجة الكلمات. وقد تكون هذه مستنزفة للوقت. ولكن، بناء التعاقب التعلمي يمثل وسيلة هامة وفعالة لتمكين المعلمين من تخمين أفضل الطرق لتحقيق أهداف المنهاج من الناحية التدريسية، قبل، وبعد وأثناء الدروس.

وأكرر: على المعلمين بناء ما لا يقل عن تعاقب تعلمي واحد لأهم أهداف المنهاج. ولتحقيق ذلك، يمكن تطبيق الخطوات الأربع التالية:

١. اكتساب فهم شامل لأهداف المنهاج المتوقعة (يمكننا التفكير بها على شكل "الأهداف الرئيسية للمنهاج").





٢. تحديد كافة المهارات الفرعية الضرورية وأشكال تمكين المعرفة (وهي تعتبر ضرورية "لبناء الأساس" لتعاقب التعلم).
٣. وضع إجراءات تقويم محددة والتي يمكن استخدامها لقياس وضع الطلبة فيما يتعلق بكل لبنة بناء.

تنظيم كافة لبنات البناء بتسلسل تدريسي فعال.

الخطوة الأولى : فهم الهدف الرئيسي للمنهاج:

من وجهة نظري، هناك أكثر من مطلب هام في كافة أعمال التدريس، وأكثر من مجرد وضوح أهداف المعلم من التدريس. كما أن المعلمين الذين يمتلكون فهما عن أهداف المنهاج الرئيسية التي يعملون على تحقيقها، غالبا ما يشتقون تسلسلا تدريسيا لتلاميذهم. أما المعلمين الذين لديهم فكرة واضحة حول وجهة طلبتهم، فغالبا ما يتوصلون إلى وضع خطط تدريس أكثر فعالية.

وهنا يتوجب على المعلمين تطوير – قبل عملية تخطيط التدريس – التقويمات التي يريدون استخدامها لمعرفة ما إذا تمكن الطلبة من تحقيق نتائج التدريس المطلوبة بنجاح. ولتخمين المعنى الحقيقي لهدف المنهاج، فلا يوجد أكثر فائدة من بناء إجراءات التقويم التي تحدد مدى تحقيق أهداف المنهاج المطلوبة.

الخطوة الثانية: تحديد مكعبات البناء:

هناك الكثير من التربويين ذوي الخبرة، الذين يقومون بعمل تقرير عن التقدم في التعلم، والذي يوضح أفضل طريقة لتحديد المكعبات/اللبنات اللازمة لتحليل المهام. كما أن عملية تحليل المهام ليست نوعا من التفكير (العكسي)، بل إنها تشكل





طريقة لعملية تخطيط الدروس وذلك من خلال الاستفادة من كتاب: "الفهم عن طريق التصميم" (Wiggins & McTighe, 2005). وفي تحليل المهام، يبدأ المعلم بهدف متوقع للمنهاج، ومن ثم يحدد ما يجب أن يعرفه الطلبة، ويستطيعون القيام به لإتقان ذلك الهدف من أهداف المنهاج. ويجب الإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يجب الإجابة: "ما الذي يحتاجه الطالب لكي يتمكن من القيام بهذا العمل؟ إن ما هو مطلوب هو المهارة الفرعية، أو أهم أشكال المعرفة. ولأن أهداف المنهاج كثيرا ما تكون على شكل مهارات معرفية معينة، فإن معظم المهارات الفرعية، تكون أقل أهمية من المهارات المعرفية التي يتوجب على الطالب امتلاكها قبل أن يتقن الهدف الأكثر أهمية من أهداف المنهاج. وعادة ما تكون المعرفة التمكينية على شكل معلومات يتم حفظها، مثل الحقائق، المبادئ، والقواعد.

وكذلك الحال، فإن خطوة تحليل المهام تتعلق بمحاولة "الدخول في عقول الطلبة" وفصل مكعبات/لبنات البناء التي تمثل مؤشرات حقيقية عن الخطوات التالية لتعلم الطلبة.

وأثناء بناء التقدم التعلمي، يتوجب على المعلم الاهتمام بشكل كبير بتحديد الكثير من لبنات البناء. وأثناء مسار التدريس، من الضروري تقويم مدى إتقان الطلبة للكثير والكثير من لبنات البناء، ويصبح هذا النوع من التقويم أكثر سهولة. وإنني أحث المعلمين الذين يعملون على بناء تقدم التعلم على معرفة المزيد عن هذه الاستراتيجية. وفي مجال التدريس، من الضروري تحديد اثنين أو ثلاثة من لبنات البناء الضرورية، وقياس مدى إتقان الطلبة لهذه اللبنات طوال عملية التعلم، ومن ثم إجراء أية تعديلات ضرورية في التدريس والتي تبدو مضمونة النتائج. كما أن





المعلمين الذين يهدفون إلى قياس ٨ إلى ١٠ من لبنات البناء لكل هدف من أهداف المنهاج، قد يجدون أن كامل العملية معقد ويستنزف الوقت.

الخطوة الثالثة: تقويم مدى إتقان لبنات البناء:

ترتبط الخطوة التالية في إيجاد عملية تعلم مفيدة، بتحديد ما إذا كان بالإمكان قياس إتقان الطلبة لكل من لبنات البناء التي تم تحديدها. ومرة أخرى، هناك القليل من لبنات البناء في عملية التعلم التي تتطلب القليل من التقويم مقارنة بالعدد الكبير من لبنات البناء التي تحتاج إلى تقويم مستمر. ولكن هناك سبب ضروري يدعو المعلمين إلى بناء مدى تقدم التعلم، وهو مراقبة مدى تقدم الطلبة نحو إتقان هدف المنهاج. وإذا لم يكن بالإمكان تقويم لبنات البناء، فإن هذه النقطة الهامة في عملية التعلم سوف تختفي.

وعلاوة على ذلك، فإن طرق التقويم التي يجب استخدامها من أجل معرفة مدى إتقان الطلبة للبنات البناء ليس بالضرورة أن تتكون من اختبارات رسمية مثل التقويم بطريقة الاختيار من متعدد أو اختبارات المقالة. وكذلك، فإن الطرق الرسمية كثيرا ما تتلاءم بشكل مناسب مع الوظيفة. ومثال ذلك، عند التفكير في هدف المنهاج الذي يتعامل مع مدى استخدام الطالب لوسائل المرجعية، فإن المعلم قد يطرح أسئلة حول مختلف استخدامات الوسائل، ومن ثم تحفيز الطلبة على استخدام السبورات البيضاء من أجل تقديم إجابات قصيرة.

وبالمقابل،فإن بإمكان المعلم طرح أسئلة شفوية، أو كتابتها على السبورة (أسئلة اختيار من متعددة) كإشارة للطلبة من أجل الاستعداد لعرض بطاقات الفهارس المرتبة حسب الحروف الهجائية (أ، ب، ج، د.. إلخ)، ومن ثم الحكم فيما إذا كان الطلبة يدركون ما يتم تعلمه.





الخطوة الرابعة: تنظيم لبنات البناء

إن إيجاد تقدم في التعلم يؤدي إلى تحديد أي من المهارات الفرعية وأشكال المعرفة التي تعتبر ضرورية لتحقيق هدف المنهاج، ولكن من الضروري وضع هذه اللبنات ضمن التسلسل التدريسي الأكثر فعالية.

وأحيانا، فإن معظم سلاسل لبنات البناء المناسبة تكون واضحة بشكل جيد. وفي الغالب، لا قد تكون كذلك. وفي مثل هذه المواقف المتكررة، فإن على المعلمين تقديم أفضل أحكامهم المتخصصة حول تنظيم المهارات الفرعية وتمكين الطلبة من اكتساب المعرفة.

وفي عدد محدد من البيئات، أدت الجهود الحثيثة من قبل الدولة والمؤسسات غير الحكومية إلى توليد لبنات بناء متسلسلة وجربتها على أعداد كبيرة من الطلبة. كما أن هذه المؤسسات، قد حددت مدى التقدم الصادق (الفعال) في التعلم. ويعمل المجلس الاسترالي لبحوث التربية بشكل فعال على هذا المجال (Masters & Forster, 1996). وإذا كنت معلما وتوفرت لديك أي من هذه التطورات التعليمية التي تعتمد على التجارب الامبريقية، وتعرضت لها في منهاجك، فمن المؤكد أنك سوف تأخذها بعين الاعتبار أو قد تتبناها.

وفي معظم الأوقات، فإن المعلمين يشكلون تقدمهم الخاص في التعلم، سواء بأنفسهم أو من خلال التعاون مع زملائهم في مواقف تعليم الفريق، أو من خلال مجتمع التعليم المتخصص. ومن المفيد التحذير بأن البحث عن مجموعة واحدة – فقط واحدة- "صحيحة" من مكعبات البناء وطريقة واحدة – فقط واحدة- "صحيحة" لتسلسل هذه المكعبات، يشكل وسيلة لإهدار الوقت والتوصل إلى مرحلة الجنون. كما أن التقدم في التعلم يمثل فرضية، مدعمة، وكما هو حال الفرضيات





التي تعتمد على المعرفة السابقة، ووجهات النظر، والحكمة، والأدلة حول ما نجح في السابق. وعلى المعلمين الغوص في الأعماق، واستخدام أفضل أحكامهم، واختيار وتنظيم مكعبات البناء هذه (لبنات البناء) التي يعتقدون أنها تؤدي إلى تحقيق وإتقان أهداف المنهاج.

ويجب أن نتذكر أيضا، ولأن المعلمين بحاجة إلى الكثير من التقدم في التعلم لكل من الأهداف الهامة في المنهاج، فإن خلق مثل هذا التقدم قد يؤدي إلى احتراق المعلم والتخلي عن المهنة ككل. ومن الأفضل دائما إيجاد أهداف تعلم بسيطة لتحقيق أهداف هامة عليا بناء على لبنات البناء الحقيقية الضرورية، بدلا من تخطي هذه الوسيلة المتميزة من اكتساب فهم أفضل لأهداف المنهاج، قبل تصميم عمليات التدريس، وذلك لأنها تحتوي على الكثير من "المشكلات".

وهناك الكثير من المعلمين، وخاصة أولئك الذين لديهم المزيد من المهارات، يجدون أن من المفيد تمثيل أهداف التعلم على شكل رسومات غرافيكية (الشكل ٤-٣). ويتم تمثيل المهارات الفرعية على شكل حلقات/دوائر، ويتم تمثيل كل هيكل من أشكال المعرفة على شكل مربع.

وأخيرا، فإنك قد تلاحظ بأن هدف المنهاج يظهر على شكل مستطيل. وإذا كنت ترغب في القيام بذلك، فيمكن الدخول في الأسماء الحقيقية لمكعبات البناء وتحدد أهداف المنهاج – أو على الأقل، يمكن أن تضع نسخة مختصرة من هذه الأسماء.

إن عملية توليد اختبارات نهايات التدريس، وأهداف التعلم التي تم تحديدها بعناية قبل الدخول في التصميم الحقيقي للتدريس، والمرتبط بأهداف المنهاج الرئيسية، لا تستغرق وقتا طويلا. ومن المثير دائما أن "نبدأ فقط بعملية التدريس".





ولكن طريقة "بدء التدريس" عادة ما تغير الطلبة وتقلل من فرص نجاح المعلم في مهنة التدريس. وكلما ازداد فهم المعلم لطبيعة أهداف المنهاج، كلما كان تصميم التدريس الذي يضعه المعلم أفضل. أما الوقت المنقضي لفهم أهداف المنهاج، فسوف يؤدي إلى عوائد تدريس هامة لاحقا.

الشكل (٤-٣): نموذج يوضح التقدم في التعلم

استهداف أهداف المنهاج X
المهارة الفرعية ب
تمكين المعرفة ب
المهارة الفرعية أ
تمكين المعرفة آ

التعريف بتوقعات المنهاج

يقال إن راكبي الدراجات لا يستطيعون تحقيق الفائدة القصوى من خريطة الطريق ما لم يعرفوا وجهتهم. وبالمقابل، فإن الطلبة يواجهون صعوبة في التعلم الناجح لمادة ما، إذا لم يعرفوا ماهيتها. وينطبق هذا على تسلسل التدريس، حيث يحتاج المعلمون إلى تمكين الطلبة من معرفة ما يفترض أن يتعلمون واتخاذ الخطوات اللازمة لضمان فهم الطلبة لهذه التوقعات.

وفي الستينيات والسبعينيات، قمت بتدريس مساق في طرق التدريس للمعلمين





المتوقع أن يعملوا لاحقا في هذه المهنة، وذلك كجزء من برنامج UCLA لتأهيل المعلمين. وفي ذلك المساق، حاولت تعليم عدد معتدل من إرشادات التدريس للطلبة. وكان من إحدى هذه الإرشادات ما أسميته "تخفيف الأهداف". وكان لهذه العبارة وقع قوي على الطلبة، وكنت دائما أستمتع بشرح سبب أهمية ذلك للطلبة المعلمين، ليس فقط بسبب أهمية وضرورة وصف أهداف التدريس للطلبة، بل أيضا لمساعدة طلبتهم على فهم أسباب أهمية تحقيق هذه الأهداف بالدرجة الأولى.

وفي الوقت الراهن ، فقد أدركت بأن الكشف عن الأهداف والدفاع عن قيمتها لا يكفي. إن ما يجب أن أدافع عنه وما أوصي به الآن، هو أن يقوم المعلمين بتوضيح كامل لطبيعة جميع أهداف المنهاج الهامة لطلبتهم. ومن خلال خبرتي في التدريس، سواء كان ذلك في مدرسة جديدة، أو بداية تدريس وحدة على مدى أسبوع، فإن على المعلمين السماح لطلبتهم بمعرفة أربعة من العناصر التي ترتبط بتوقعات المنهاج، وهي:

- طبيعة هدف المنهاج نفسه.
- معايير التقويم التي من خلالها يمكن الحكم على ذلك الهدف من أهداف المنهاج.
- ما الأداء المقبول وغير المقبول من الطالب.
- أهم لبنات البناء في أهداف المنهاج لتحقيق التقدم في التعلم.

ولأن مثل هذا النوع من التواصل بين المعلم والطالب يجب أن يتوفر في بداية تسلسل عملية التدريس، فمن الواضح أن الكثير من الطلبة لن يعرفوا كل ما يجب تدريسه. وبناء عليه، فمن الضروري، أن يقوم المعلمين بتزويد إيضاحات عن أهداف المنهاج وبما يتناسب مع المستوى الصفي للطلبة، وبطريقة ودية تناسب الأطفال. ولنلق نظرة عن كثب حول كيفية التغلب على مثل هذا التحدي.





تفسير طبيعة أهداف المنهاج

إن عبارة هدف المنهاج بحد ذاتها، والتي تعرض بشكل رسمي قدر الامكان، قد تكون أحيانا كافية، ولكن ليس بشكل اعتيادي. وكذلك، فليس من الحماقة أو الجنون أن تسمح للطلبة بمعرفة سبب إتقان هدف من أهداف المنهاج، والذي يحقق لهم الفائدة.

وفي تحليله لكيفية قيام المعلمين بالتدريس بشكل فعال، فإن Marzano، 2007 يذكرنا بأنه عندما يقوم المعلمون بشرح أهداف المنهاج للطلبة، فمن الضروري التمييز بين أهداف المنهاج (والتي يشير إليها Marzano على أنها "أهداف تعلمية)، ونشاطات التدريس التي يشارك فيها الطلبة. وكما يشير المؤلف، فهناك الكثير من الطلبة الذين يعتقدون وبشكل خاطئ بأن النشاطات أو الواجبات القادمة، تعتبر حقيقة أهدافا تعلمية. ومثال ذلك، لنفترض أن هدف المنهاج لدى أحد مدرسي العلوم كان على النحو التالي: " أن يتمكن الطلبة من عرض الأدلة العلمية بشكل دقيق من خلال اثنين أو أكثر من أشكال عرض البيانات." حسنا، من أجل مساعدة الطلبة على تحقيق هدف المنهاج هذا، فقد يخطط المعلم للطلبة لـِ:

- يقرؤوا الفصل الخامس من الكتاب الذي يتعلق برسومات الجرافيك، وعرض الجداول التي توضح البيانات العلمية.
- جمع أمثلة عن عروض البيانات الغرافيكية من الصحف، المجلات، والإنترنت.
- العمل مع أحد الزملاء من أجل عمل ما لا يقل عن ثلاثة طرق جرافيكية مختلفة لعرض البيانات الرقمية الواردة في الملحق (ب) من الكتاب الدراسي.





وتجدر الملاحظة هنا، أن كل ما سبق يعتبر نشاطات أو واجبات للمستقبل. ويتوجب على الطلبة القيام بهذه الأشياء من أجل إنجاز هدف المنهاج المتوقع تحقيقه. ويجب أن يدرك لطلبة الفرق بين النهايات المقصودة في التدريس والوسائل المقصودة لتحقيق هذه النهايات. ولهذا السبب، فإن Marzano يشير إلى أن المعلمين، وفي وقت مبكر " يميزون بين أهداف التعلم ونشاطات التعلم أو المهام الدراسية" (٢٠٠٧، ص ١٧).

لقد كنت من المدافعين عن استخدام أهداف تدريس واضحة، وذلك منذ ما يقارب أربعة عقود. وفي بداية الستينيات، مثلا، فقد أمضيت وقتا طويلا في حث المعلمين على توضيح أهدافهم التدريسية على شكل أنواع من السلوكيات التي يتوجب على الطلبة التمكن من إظهارها في نهاية حلقة التدريس. وتمت الإشارة إلى عبارات نوايا التدريس باسم " الأهداف السلوكية"، وقد ألقيت محاضرات، وكتبت مقالات، وألفت عدة كتب، وقمت بتطوير برامج سمعية- مرئية للتدريس والتعريف بحسنات الأهداف السلوكية التي تحدد بوضوح.

وفي الحقيقة، فإن Michael Scriven الأخصائي الشهير في مجال التقويم، قد وصفني ذات مرة " القابلة المرخصة لولادة الأهداف السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية." ولذلك، فمن الواضح، أنني دائما كنت أشجع على تحديد وبيان أهداف التدريس بوضوح (والتي، وفي كتاباتي الحديثة، أشير إليها حاليا باسم "أهداف المنهاج").

حسنا، خلال العام الماضي أو السنتين الماضيتين فقد دهشت عندما أشار الكثير من المعلمين في كل من الولايات المتحدة وكندا إلى ما يعرف باسم الأهداف التربوية على أنها تكون على شكل نشاطات تدريسية. ولذلك، أفترض بأنك إذا كنت تتحدث عن شيء منذ فترة طويلة، فإنك تعتقد بأن شخصا ما كان يستمع





إلى الحديث. ولكن مارزانو Marzano محق تماما حول ضرورة أن يقدم المعلمون المساعدة إلى الطلبة، لمعرفة الفرق بين الأهداف المقصودة للمنهاج (وسمها ما شئت) ومجموعة نشاطات التدريس. إن ما يقلقني هو أنني تحدثت إلى الكثير من المعلمين خلال السنوات الأخيرة، واكتشفت أن العديد منهم لا يميز بشكل واضح بين وسائل التدريس وأهداف المنهاج. وآمل ألا تكون أنت كذلك.

التعريف بمعايير التقويم

تعتبر معايير التقويم من الوسائل التي يستخدمها المعلم من أجل التمييز بشكل نوعي بين أداء الطلبة. ولتوضيح هذا الأمر، فإذا طلب من الطلبة قراءة قصة مختصرة تهدف إلى نقل رسالة معينة، ومن ثم تأليف جملة واحدة تصف الرسالة الرئيسية بشكل دقيق، فإن معايير التقويم التالية يمكن أن تستخدم من أجل الحكم على جودة العبارة التي يكتبها الطالب حول الرسالة الرئيسية":

الدقة: يجب أن تكون عبارة الرسالة الرئيسية تمثيلا صحيحا للرسالة الرئيسية عن القصة.

المجال المناسب: يجب ألا تكون العبارة واسعة جدا أو ضيقة جدا، بل يجب أن تعكس عمق الرسالة الرئيسية حول القصة.

لغة مناسبة وأصيلة: يجب أن يتم اختيار الرسالة بدون تكرار للمفردات التي استخدمت في القصة.

إن الطلبة الذين يدركون أن عبارات الفكرة الرئيسية التي يكتبونها (من تأليفهم) يجب أن تكون دقيقة، وفي مجال مناسب، مع توظيف سليم بلغة مناسبة وأصيلة، من أجل توليد فكرة رئيسية بعبارات مقبولة، بدلا من تكليف الطلبة بكتابة هذه الرسالة وهم لا يدركون معايير التقويم هذه.



ورغم أن دليل وضع الدرجات يبنى من أجل المساعدة في الحكم على نهايات التدريس حول أداءات الطلبة من خلال أسئلة محددة الإجابات، إلا أن هذا الدليل عادة ما يفيد خلال عملية التدريس نفسها. وفي حقيقة الأمر، فإن معايير التقويم المحددة تفيد إلى حد كبير، حتى عندما يواجه الطلبة فقرات أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

فكر في الأمر: إذا ما أردت تقويم قدرات الطلبة في كتابة الرسالة الرئيسية لمادة سردية، من خلال أسئلة اختيار من متعدد، فإن معايير التقويم الثلاثة التي حددتها - الدقة، المجال المناسب، واللغة المناسبة الأصيلة- تؤدي دوراً هاماً في تحديد خيارات الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة لمثل هذا النوع من الأسئلة (الاختيار من متعدد).

وعندما يبدأ الطلبة بزيادة إتقانهم لما تعلموه، فإن وعيهم بعوامل التقويم التي سوف تستخدم للحكم على أدائهم يمكن أن تمثل قوة دافعة لتشكيل تعلم هؤلاء الطلبة. وعلاوة على ذلك، فإن وسائل التقويم المحددة بشكل جيد، تزود الطلبة بوسائل للحكم على ملاءمة أدائهم الخاص، سواء في الوقت الحاضر أو مستقبلا.

تقديم إيضاحات عن أداءات الطلبة

فيما يلي، سوف نعرض أمثلة عن الأداءات القوية والضعيفة. إن مثل هذه الأمثلة قد يكون على شكل توزيع نسخ من العمل المتميز والضعيف من طلبة سابقين (مع ضرورة إزالة أو حذف أسماء الطلبة). وإذا لم تتوفر مثل هذه الإجابات، فبإمكان المعلمين عمل إجابات توضيحية بأنفسهم (إخبار الطلبة، بأن هذه المسائل من صنع المعلمين، وليست توضيحية لإجابات الطلبة).



ونظرا لأن معظم الطلبة لا يعرفون المهارة أو المعرفة التي يتعاملون معها، فإن على المعلمين توزيع عمل توضيحي حيث تكون هناك فروقات في جودة العمل، وليس القيام بتوزيع الأعمال الضعيفة فقط. كما يمكن للمعلمين تسليط الضوء على العوامل التي تجعل من هذه الأعمال رائعة أو ضعيفة. وعند تطور عملية التدريس، فقد يتمكن الطلبة من تحري وتقصي الفروقات في جودة الإجابات. وفي بداية عملية التدريس، يحاول المعلم مساعدة الطلبة للحصول على فكرة عامة حول ما هو متوقع منهم وكيفية التمييز بين الإجابات المقبولة وغير المقبولة.

التشارك وشرح التقدم في التعلم

يستفيد الطلبة ليس فقط من معرفة وجهتهم التدريسية، بل من خلال الحصول على فكرة عامة عن كيف يفترض بهم التوصل إلى تلك الوجهة. وما أن يشعر المعلم بأن الطلبة قد أدركوا جوهر هدف المنهاج الذي يتعلمونه، فعليه السماح للطلبة بمعرفة – على الأقل – معظم لبنات/مكعبات البناء في عملية التقدم في التعلم والمشتق من أهداف المنهاج. وفي بعض الأحيان، وخاصة إذا كان المعلم قد حدد تقدم التعلم من خلال عدد قليل من مكعبات البناء، فمن واجب المعلم أن يصف للطلبة مدى تقدم عملية التعلم بالكامل.

ومثال ذلك، لنفترض بأنك تعمل مدرسا لمادة العلوم الاجتماعية لطلبة المرحلة المتوسطة، وترغب في أن يتمكن الطلبة من عمل خطوط عامة لتنظيم المحتوى المعقد. وقد يكون هدفك لوحدة من المنهاج لمدة أسبوعين، هو وضع أهداف مثل:

- أن يتمكن الطلبة من توليد أهداف أصيلة تمثل بشكل دقيق الهيكل المعقد لمحتوى مادة الدراسات الاجتماعية.وأثناء تقدمك في التعليم والعمل على إكساب الطلبة هذه المهارة، فقد تستنتج أن هناك اثنين فقط من مكعبات البناء



في هذا التقدم، وهي منظمة على النحو التالي:

١- يجب أن يعرف الطلبة أسس الاستخلاص، بما في ذلك توظيف الحروف، الأرقام، والهوامش المستخدمة لتصنيفات رئيسية وفرعية.

٢- أن يتمكن الطلبة من إدراك الطرق المناسبة لتنظيم المحتوى المعقد إلى تصنيفات فرعية أو بما يسهم في تصنيفات أخرى.

ويبين الشكل (٤-٤) كيف يمكن استخدام لبنة التقدم في التعلم هذه بشكل غرافيكي. ويجب ملاحظة أن هذا الشكل قد عرض بشكل أفقي، وذلك بعكس الشكل (٤-٣) "العمودي". إن مهمة تحديد مدى التقدم في التعلم تعتبر من المسائل ذات الاهتمام الشخصي.

الشكل (٤-٤): تقدم التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية

الهدف الرئيسي للمنهاج توليد استنتاجات دقيقة، مناسبة للمحتوى المعقد	التصنيف	المبادئ المعيارية للاستخلاص

والآن، إذا كنت، كمعلم لطلبة المرحلة المتوسطة، تحاول أن توضح هذا التقدم التعلمي المختصر لطلبتك، فبإمكانك عرض تقدم التعلم هذا، وتتركه معروضا أمامهم لكي يتشاوروا بشأنه. ومن ثم، يمكن وصف كلا من مكعبات البناء، حيث يمثل المكعب الأول هيكل تمكين المعرفة، ويمثل الثاني المهارات الفرعية. وبعد ذلك، فقد تعرض مثالا أو اثنين لكل من مكعبات البناء. إن ما تحاول عمله هو تمكين الطلبة من فهم طبيعة هدف المنهاج، واثنين من العناصر الرئيسية التي تظن أن على الطلبة إتقانها لحقيق ذلك الهدف. وكلما ازداد فهم الطلبة لما يجب أن يقوموا بعمله لإتقان هدف المنهاج، كلما ازداد تركيز هؤلاء الطلبة على نشاطات التعلم.





استثناء واحد: إبقاء الأهداف الانفعالية للمنهاج تحت البساط.

بناء على ما سبق، فقد أدركت بأنني أشجع على الاستمرار في تحقيق أهداف المنهاج التي تتعامل مع العناصر الانفعالية، الاتجاهات، الاهتمامات، والقيم التي لدى الطلبة. إن المعلمين الذين يقررون القيام بهذا يحتاجون إلى الانتباه إلى مشاعر وانفعالات الطلبة عند تصميم خطط التدريس. وبشكل عام، فإن المعلمين الذين يقررون تعزيز الأهداف الانفعالية للمنهاج، يجب ألا يكشفوا عن هذا الهدف الانفعالي لطلبتهم – أبدا. وكما أشرنا في الفصل الثاني، فإن الوسيلة الأفضل لتمكين المعلمين من تقويم انفعالات الطلبة، تتم من خلال استخدام قوائم الشطب المستقلة، التقارير الذاتية.

ونظرا لأن قوائم الشطب هذه تزود المعلم بمعلومات دقيقة كافية حول انفعالات الطلبة بشكل جماعي، فإن هذه المجموعة من الطلبة يجب أن تجيب بشكل صادق على فقرات حول قوائم شطب التقرير الذاتي هذه. ومن الناحية الواقعية، فإذا أدرك الطلبة أنواع الأهداف العاطفية/الانفعالية التي يعمل المعلم على تحقيقها، فهناك احتمالية كبرى بأنه يقدم الطلبة "إجابات مقبولة اجتماعيا" – والتي، يعتقدون بأن المعلم يريدها منهم. وإذا لم يوضح المعلم طبيعة أي أهداف انفعالية للطلبة، فإن احتماليات الحصول على إجابات صادقة تزداد.

تحديد الوقت اللازم لأداء المهام

من إحدى نتائج البحوث التي أجريت خلال القرن الماضي فيما يتعلق بالتدريس، وقت تنفيذ المهام، والذي يعتبر من العناصر الهامة لنجاح التدريس. إن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا كان لديهم وقت كاف لممارسة ما يفترض أن يتعلموه. ولتبسيط الأمر، ولكن ليس إلى حد كبير، فإن مفهوم أن " الممارسة





تؤدي إلى الإتقان" ليس مجرد قول، بل إنه مدعم امبريقيا من خلال نتائج البحوث والدراسات. أنظر – كمثال على ذلك – مراجعة الممارسات المرتبطة بالبحوث، والتي عرضت في الفصل الثالث في كتاب "تدريس الفن والعلوم" من تأليف (2007) Marzano.

إن المدافعة عن توفير وقت مناسب للطلبة لأداء المهام، ضمن تصميم التدريس، يعتبر من العناصر الضرورية. وإذا كان هدف المنهاج يتعلق بنداءات للمعلمين – الذين ما زالوا على مقاعد الدراسة- لاكتساب مهارات معرفية عالية المستوى، مثل القدرة على تقويم مصداقية الكلمات الافتتاحية في الصحف، فإن على هؤلاء الطلبة، وخلال التدريس الذي يهدف إلى تعزيز إتقانهم للمهارات المطلوبة، إتقان الكثير من ممارسات تطبيق مهارات عالية المستوى. وبشكل عام، فإن إتقان الطالب لهدف منهاج يثير التحدي، كثيرا ما يعتمد على إتقان أهم المهارات الفرعية المعرفية الرئيسية وأشكال تمكين المعرفة.

وبناء عليه، فإن نصيحتي للمعلمين لكي أن يعملوا على توفير فرص مناسبة وكافية للطلبة من أجل ممارسة مهام التعلم باستخدام المهارة أو المعرفة التي يعرضها هدف المنهاج، والتدرب على كل من مكعبات/لبنات البناء في أهداف المنهاج لتحقيق التقدم في التعلم. ومثال ذلك، فإذا كان هدف المنهاج الذي حدده المعلم هو أن يستطيع الطلبة تقويم مصداقية المقالات التي تنشر في الصحف، فإن تقدم التعلم لهذه المهارة ربما يحتوي فقط على اثنتين من المهارات الفرعية:

القدرة على تحديد دقة محتوى افتتاحية الصحيفة، والحكم على ملاءمة ومنطقية المقالة الافتتاحية. وبناء على هذا التقدم في التعلم، فإن على المعلم تزويد الطلبة بفرص موجهة ومستقلة للتدريب على كل من لبناء البناء وعلى أهداف المنهاج لإتقان المهارة المطلوبة.





وفي وقت سابق، فقد نصحت بأن يقوم المعلمون بعمل تقويماتهم التدريسية قبل اتخاذ قرارات تصميم التدريس وذلك كوسيلة من أجل اكتساب فهم أفضل حول طبيعة هدف المنهاج الذي يراد تحقيقه.

وليس من المستغرب، أنني أعتقد بأن على المعلمين على الأقل التفكير في طبيعة التقويمات التي يمكنهم استخدامها من أجل التحقق مما إذا كان تلاميذهم قد أتقنوا كل من لبنات البناء في عملية التعلم. ومن الطبيعي، أن على المعلمين إيجاد هذه التقويمات، لأنهم سوف يستخدمونها، في وقت لاحق، كجزء رئيسي من عملية التقويم الرسمي. وطبيعي، أن عملية استخدام التقويمات من أجل تجسيد كل مهارة فرعية أو هيكل من أشكال تمكين المعرفة في التعلم، يساعد المعلم على اكتساب وجهة نظر أفضل حول طبيعة لبنات البناء هذه.

إشراك الطلبة في الوقت المحدد لأداء المهام

كيف يشرك المعلمون الطلبة لأداء المهام في الوقت المناسب؟ حسنا، من المؤكد أن هذا يعتمد على خبرات المعلم وعلى أهداف المنهاج التي يحاول تحقيقها. ويوضح الشكل (٤-٥) إجراء من أربع خطوات والتي عادة ما تنجح بشكل جيد. وهي تدعو المعلمين إلى تزويد الطلبة بما يلي:

(١) التفسير

(٢) النمذجة

(٣) الممارسة الموجهة

(٤) الممارسة المستقلة. وسنعرض كل من هذه الخطوات الأربع باختصار:





الخطوة الأولى: التفسير

فيما يتعلق بمعظم أهداف المنهاج، يحتاج الطلبة إلى تفسيرات بهذا الخصوص. ومثال ذلك، لنفترض (وكهدف من أهداف المنهاج) بأن المعلم يريد أن يتمكن الطلبة من نقد جودة عروضهم الشفوية باستخدام أداة تقويم تحتوي على أربعة من معايير التقويم. وبناء عليه، يقوم المعلم بشرح ذلك للطلبة – ربما على شكل محاضرة – حيث يوضح معنى عوامل التقويم الأربعة، وكيفية تطبيق هذه العوامل للحكم على التواصل اللفظي. إن مثل هذه التفسيرات ربما تتوفر في كتب الطلبة أو قراءات خارجية أخرى.

الجدول (٤-٥): الخطوات الأربع لإشراك الطلبة في المهام في الوقت المناسب

الخطوة الرابعة	الخطوة الثالثة	الخطوة الثانية	الخطوة الأولى
الممارسة المستقلة	الممارسة الموجهة	النمذجة	التفسير

الخطوة الثانية: النمذجة

وهي كثيرا ما تفيد الطلبة في ملاحظة "كيف يبدو الأمر" من أجل تحقق إتقان فعلي لهدف المنهاج. وفي حالات عديدة، يتوجب على المعلم أن يقدم مثل هذه النمذجة في وقت سابق من خلال عملية تسلسل وتنظيم التدريس، وفي نفس الوقت التعريف بتوقعات المنهاج. وعلى أية حال، ففي هذه المرحلة، فمن المفيد لو يشاهد الطلبة بعض أشكال النمذجة (ولكن ليس بالضرورة عن طريق المعلم) للتعرف على الاستخدامات الناجحة للمهارات، والمهارات الفرعية، أو المعرفة التي يتوقع إكسابها للطلبة.





الخطوة الثالثة: الممارسة الموجهة:

كلما ازدادت متطلبات أهداف المنهاج، كلما ازدادت احتمالية حاجة الطلبة للمساعدة عند بدء استخدام المهارة أو شكل المعرفة التي تمثلها. وبناء عليه، فعند قيام المعلم بتصميم نشاطات التدريس التي تدور حول تدريب الطلبة، فعلى المعلم أن يتحقق من بناء طرق توجيه الطلبة لكي يتقنوا استخدام المهارة أو هيكل المعرفة، ويمكن للمعلمين مراقبة جودة أداء الطلبة، والإشارة إلى مفاتيح الإجابة أو وسائل التقويم.

وخلال المراحل الأولى من أشكال تسلسل وقت أداء المهام، على المعلمين أن يكونوا مستعدين لتزويد الطلبة بالكثير من التوجيه الذي يهدف إلى تحسين مهاراتهم وقدراتهم.

الخطوة الرابعة: الممارسة المستقلة

في هذه المرحلة يفترض أن يحلق الطلبة بمفردهم، أي بدون توجيه من المعلم أو الأقران، حيث يظهرون إتقانا أصيلا لأهداف المنهاج. وتتوفر مرحلة التدريس هذه عند وجود أدلة بحثية تساند أهمية وقت أداء المهام. كما أن الممارسة المستقلة تعتبر من العناصر الضرورية لنجاح أي تصميم للتدريس، حيث تفيد في التحقق من إتقان الطلبة للمهارات أو المعرفة التي يجب تعزيزها بشكل متعمق بدلا من اكتساب المعرفة السطحية.

تحديد أنواع وكميات الممارسة

إن ممارسة المهام في الوقت المناسب يعتبر عنصرا هاما في معظم أشكال تنظيم التدريس، ولكن على المعلمين أن يأخذوا بعين الاعتبار، اثنتين من القضايا الهامة في هذا المجال:





ما نوع الممارسة؟

إذا اعتبر المعلم أن هدف المنهاج يكفي لمواصلة التدريس، فمن الواضح أن المعلم يريد من الطلبة إتقان ذلك الهدف وإتقانه بشكل جيد. وهذا يعني دائما وفي الغالب أن المعلمين يرغبون في أن يظهر الطلبة إتقانا لهدف المنهاج وبطريقة تعميمية. ولا يتوجب على المعلم أن يمكن الطالب فقط من إظهار إتقان للمهارة بالطريقة التي اختارها لقياس مدى إتقان الطلبة لهذه المهارة.

ولتوضيح الأمر، لنقل إنك واحدا من المعلمين، وتريد تطبيق اختبار المساءلة على الطلبة وتطلب منهم إظهار مدى إتقانهم لمهارة استيعاب "الفكرة الرئيسية" أولا عن طريق قراءة فقرة تحتوي إما على فكرة رئيسية واضحة أو ضمنية، ومن ثم اختيار عبارة مناسبة توضح تلك الفكرة الرئيسية من خلال مجموعة خيارات (أسئلة اختيار من متعدد). ومن الواضح، أن عليك تزويد الطلبة بالكثير من التدريب للتعرف على الأفكار الرئيسية عن طريق توظيف أنواع من أسئلة الاختيار من متعدد في اختبار المساءلة التي سوف تستخدمه. وبشكل عام، ومن أجل تعزيز تعميم مهارة إتقان مهارة القراءة هذه، فعليك تمكين الطلبة من ممارسة نشاطات عدة لأداء هذه المهمة خلال وقت محدد، حيث يقومون بتوليد عباراتهم الخاصة حول الفقرة التي تحتوي على الفكرة الرئيسية، شفويا وكتابياً.

إننا نريد أن يتقن الطلبة هذه المهارات بشكل متعمق بحيث يمكنهم تطبيقها في عدة ظروف ومواقف، وليس فقط للإجابة على عينات ونماذج أسئلة اختبارات معينة. ونتيجة لذلك، فإن على المعلمين التحقق من توفير فرص التدريب الموجهة والمستقلة، والتي تتوفر للطلبة وتمثل سلسلة من طرق إظهار إتقان أهداف المنهاج. وهناك وسيلة سهلة لتمكين المعلمين من التحقق من أن التلاميذ يتعلمون الأشياء





بطرق يمكن تعميمها على مواقف أخرى. فإذا كنت معلما، فيمكنك تخيل عددا من طرق تقويم تعلم الطلبة، ومن ثم طرح السؤال التالي على نفسك:

بناء على طريقة التدريس التي أتبعها مع طلبتي، هل يمكنهم الإجابة بشكل صحيح عن مجموعة كاملة من الاختبارات بتقنيات متعددة؟ إذا استطعت إعطاء إجابة بالموافقة والتأكيد، فإنك تكون في وضع جيد.

ما مقدار التدريب؟

وهذا سؤال يتعلق بما إذا كان هناك وقت كاف للتدريب داخل غرفة الصف، وتكون الإجابة المناسبة "كلما توفر مزيد من الوقت للتدريب، كلما كان الوضع أفضل!. ولكن، وفي هذه الأيام، ومن خلال الكثير الذي يجب تدريسه، وما يجب تقويمه من خلال اختبارات المساءلة الخارجية، فإن معظم المعلمين لا يمتلكون الوقت الصفي الكافي لتوفير جلسات تدريب مطولة داخل الصف للطلبة.

وعلاوة على ذلك، فإن ما على المعلمين توفيره هو عدد كاف من نشاطات أداء المهام لمساعدة الطلبة على إتقان أهداف المنهاج بشكل متعمق، ولكن هناك الكثير من المعلمين الذي لا يستطيعون تحقيق أهداف تربوية أخرى ذات قيمة. ولحسن الحظ، وكما سنلاحظ في التوصية التالية والنهائية حول تصميم التدريس، فإن هذه حالة حيث يمكن للمعلمين استخدام أداءات الطلبة في الاختبارات الصفية للمساعدة على إجابة السؤال "ما مقدار؟". ويمكن للمعلمين بناء أحكامهم حول مقدار وقت التدريب الذي يحتاجونه، وذلك بالاعتماد على التقويم الدوري والأدلة التي تخص المستويات الحالية لأداء طلبتهم.





تحديد أوقات اتخاذ قرارات التقويم الرسمي

إن التقويم الرسمي، وكما أشرنا في الفصل الثاني، هو عملية استخدام أدلة تقويم الطلبة من أجل توفير تغذية راجعة عن التقدم للمعلم أو للطلبة أنفسهم. إن ذلك يهدف إلى توفير نوع من الأدلة بما يسمح :

- للمعلمين بتعديل كيفية وطرق تدريسهم؛ أو
- أن يعدل الطلبة من كيفية تعلم شيء ما.

وفي مراجعة أجراها (Black and Wiliam, 1998a) على البحوث التي أجريت حول التقويم الرسمي الصفي، فقد وجدت علاقة ارتباط مباشرة بين تعلم الطلبة وتوظيف المعلم لاختبارات التقويم الرسمية، وبما يشير إلى فعالية هذه العملية. وطبيعي، فإن التقويم الرسمي يمكن أن يكون فعالا فقط إذا استخدمه المعلمون بشكل مناسب؛ وبناء عليه، فإن نصيحتي الأخيرة للمعلمين حول تصميم التدريس، هي تحديد ظروف وأوقات كافية ومناسبة لجمع الأدلة اللازمة لإجراء التقويم الرسمي.

وتعتبر هذه النصيحة تحذيرا للمعلمين لتجنب الميل – كثير الانتشار- إلى تصميم التدريس، وبتركيز حصري على التدريس، ومن ثم، إهمال الهدف الأسمى للتدريس، ألا وهو تعلم الطلبة. كما أن وظيفة التقويم الرسمي هي تحسين عملية التعلم عن طريق مساعدة المعلمين والطلبة لتحديد ما إذا كان هناك حاجة لإجراء أي تعديلات خلال الدرس أو مجموعة الدروس.

وفي الفصل الخامس، فسوف نلقي نظرة عن كثب على موضوع متى وكيف نجري التقويم الرسمي، ولكن الفكرة الرئيسية هنا، هي أن على المعلمين التخطيط وبشكل روتيني لتحديد وقت إجراء التقويم الرسمي وجمع الأدلة في أوقات مناسبة من الدروس، وقد تكون هذه هي المراحل التي تحدث فيها التعديلات على تكتيكات





التدريس أو التعلم، والأكثر فائدة. وهنا، فإن، التقدم في التعلم، والذي يشير إلى المهارات الفرعية وأشكال المعرفة اللازمة لإتقان أهداف المنهاج المتوقعة، يوفر تنويرا قيما لكل من المعلم والطلبة.

ولتوضيح الأمر، إن كشفت عملية التحليل التي قام بها المعلم أن هناك ثلاث مهارات فرعية يجب أن يتقنها الطالب قبل تحقيق الهدف الأبعد للمنهاج، فيمكن للمعلم بناء اختبار تقويم للأداء باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد، وبفقرات تركز على كل من التقدم الناتج في التعلم لاكتساب المهارات الفرعية الثلاث. وإذا أكمل الطلبة هذا التقويم ، فإنه يمكن للمعلم تحديد ما إذا كان بعض الطلبة يواجهون صعوبة في واحدة أو أكثر من المهارات الفرعية الثلاث (وهذه واحدة من الوسائل اللازمة لتحديد طبيعة الصعوبات التي تواجه الطلبة باستخدام اختبارات الاختيار من متعدد)، حيث يختار الطلبة إجابات خاطئة، مما يؤكد أنهم أساءوا فهم المادة/أسئلة الاختبار.

وإذا قام المعلم ببناء مثل هذا التقويم بدون دمج فقرات كافية لكل مهارة فرعية، فإنه يفوت فرصة للمساعدة في تحديد موضع الصعوبات التي تواجه الطلبة في عملية التعلم ومن العمل على معالجتها.

ويجب التذكير بأن التقويم الرسمي هو إجراء، وليس نوعا من أنواع الاختبارات، وأن الأنواع الرسمية من إجراءات جمع الأدلة كثيرا ما تؤدي إلى التغذية الراجعة، وتحديد الفكرة الهامة التي تتعلق بالتوصية الأخيرة لتصميم التدريس والتي تشير إلى أن على المعلمين دمج إجراءات جمع الأدلة (الرسمية وغير الرسمية) في دروسهم، بحيث يمكنهم وطلبتهم الحصول على معلومات تشير إلى ما إذا كانت هناك حاجة لإجراء تعديلات في التدريس.

وإذا انقضى أكثر من أسبوع بدون إجراء مثل هذا التقويم في غرفة الصف، فإن المعلمين سوف يوفرون تغذية راجعة غير كافية لطلبتهم- ولأنفسهم.





وبالنظر إلى عوائد التقويم الرسمي على المعلمين، يمكن للمعلم الحصول على أدلة عن مدى تقدم الطلبة، وكلما ازدادت المعلومات المتوفرة، كلما ازدادت قدرة المعلم في معرفة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء أية تعديلات في التدريس، وماهية تلك التعديلات. كما أن المعلم الناجح هو ذلك الذي يستطيع التكيف مع التغير المستمر والطبيعة غير المتوقعة لمدى تقدم الطلبة. ولكن تعديلات التدريس التي تبنى على التكهنات قلما تنجح. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كثرة تقويم مدى تقدم الطلبة يوفر التغذية الراجعة المرتبطة بتعديلات التدريس، وتكتيكات تعلم الطلبة على أرض الواقع.

قائمة التحقق من الفصل

- من أجل اكتساب فهم شامل حول كل من الأهداف المهمة للمنهاج، فعلى المعلمين عمل تقويمات نهائية للتدريس كخطوة أولى في عملية تصميم التدريس وتطوير تقدم للتعلم لتحقيق أهم أهداف المنهاج.
- على المعلمين تعريف الطلبة بتوقعات المنهاج عن طريق وصف كل هدف من أهداف المنهاج، وعرض معايير التقويم المصاحبة لذلك الهدف، وتقديم أمثلة عن أداءات الطلبة المقبولة، وغير المقبولة، وشرح أهم عناصر أهداف المنهاج لتحقيق التقدم في التعلم.
- على المعلمين تزويد الطلبة بوقت كاف لأداء المهام والنشاطات التي ترتبط ليس فقط بهدف المنهاج بحد ذاته، بل أيضا بأي من المهارات الفرعية الهامة وأشكال تمكين المعرفة.
- يتوجب على المعلمين التحقق من دمج حالات مناسبة لإجراءات التقويم الرسمي في كافة تصاميم التدريس.





كتب يقترح الرجوع إليها:

- مارزانو جيه وكتابه (The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Frame Work for Effective Teaching) : الاسكندرية، جمعية الإشراف وتطوير المناهج.
- من الصعب أن نفكر في كتاب أكثر صلة وتركيزاً على هذا الفصل غير كتاب مارزانو هذا الذي يحلل فيه كيف يمكن للمعلمين أن يضعوا تصميماً لتدريسهم من خلال إطاره الذي وضعه في عشرة أسئلة عملية (مثل: ماذا عليّ أن أفعل لإشراك جميع الطلاب؟) وهو يزود المعلمين بمجموعة من الملاحظات ليضعوها في الاعتبار.
- مارزانو جيه ، بيكرنج دي جيه وبولوك جيه أي (٢٠٠١) وكتابهم (Classroom Instruction that Work: Research-based strategies for increasing student achievement) الاسكندرية، جمعية الإشراف وتطوير المناهج.
- عندما ترى ملايين النسخ قد بيعت من كتاب ما ، يمكنك أن تستنتج أن بالكتاب شيئاً ما غير غلافه الجذاب. هذا بالضبط ما يمكن أن يقال عن هذا الكتاب التقليدي الحديث الذي يلخص فيه مارزانو وبيكريج وبولوك عشرات السنين من الأبحاث التربوية في سياق من تسع استراتيجيات تعليمية لزيادة تحصيل الطلاب.
- سرديكوف بي وريان م. (٢٠٠٨) وكتابهما (Writing Effective Lesson Plans: A ٥-star approach) بوسطن ، ألين وباكون. في هذا التناول العملي القيم المعتمد على النظريات في تخطيط الدرس، يتعلم القراء كيفية التخطيط التدريسي الفعال. وهذا الكتاب الذي وُضع للمعلمين المبتدئين والقدامى على حد سواء يعالج أيضاً العقبات الأكثر شيوعاً والتي تعترض خطط تصميم الدرس.
- ويجينز ج. وماك تاي جيه (٢٠٠٥) وكتابهما (Understanding by Design) الطبعة الثانية، الاسكندرية: جمعية الإشراف وتطوير المناهج.منذ صدور هذا الكتاب في العام ١٩٩٨م قام آلاف المعلمين من جميع أنحاء العالم بوضع خططهم التدريسية على هذه الاستراتيجية التي تتألف من ثلاث مراحل: (١) حدد النتائج التي ترغب فيها لدى الطلاب (٢)صمم دليلاً معقولاً للنتائج . ثم بعد ذلك (٣) خطط لتجارب التعلم والتدريس. وفي هذه الطبعة – الثانية والمنقحة – قام ويجينز وماك تاي بالتركيز على الطريقة المثلى للتفكير حول تصميم التدريس.





الفصل الخامس



مراقبة التدريس والتعلم

إذا كنت أو عملت ذات مرة معلما، فربما تتذكر وجودك في غرف الصف والتأكد من نجاح ما تقوم به. وتكون قد عرفت بأن طلبتك يتعلمون ما تحاول تعليمهم إياه. وربما يمكنك تذكر وقت أو مناسبة عندما شعرت بأن تدريسك غير مجد. وحقيقة، أن معظم المعلمين يتوصلون إلى أحكام منطقية حول جودة تدريسهم أثناء التنفيذ، طالما أن ذلك التدريس يعتبر جيدا فوق العادة، أو سيئا إلى حد كبير. وطبيعي، أن الغالبية العظمى من عمليات التدريس في هذه الأيام تقع ضمن نقطة ما بين هذين الطرفين. وبناء عليه، ففي هذا الفصل، فسوف نبحث في الطرق الأكثر مصداقية، والتي تمكن المعلمين من مراقبة تدريسهم الخاص وفعاليتها في تحفيز تعلم الطلبة.

إن الوسائل التي أوصيت بها تعتبر من أشكال التقويم الرسمي، والتي، وكما أشرنا، تمثل إجراء يمكن المعلمين من مواصلة عملية جمع أدلة تقويم والحصول عليها، والتي يمكن استخدامها لإصدار أية أحكام ضرورية حول كيفية تنفيذ عملية التدريس، وأن بإمكان طلبتهم استخدامها من أجل إجراء أية تعديلات ضرورية حول كيفية التعلم. وبالنسبة لبعض التربويين، فإن الفكرة هي أن التقويم يجب أن يؤدي دورا هاما في التدريس، وهذا يناقض الحدس. وبشكل عام، وكما أشار Dylan Wiliam وهو خبير تربوي بريطاني في مجال التقويم:

"يعتبر التقويم عملية هامة في التدريس. ومن خلاله نعرف فقط ما إذا كان قد تم تعلم ما نريد تدريسه. وبناء عليه، فإن التقويم يمثل جسرا بين عملية التدريس والتعلم (التواصل الشخصي، ٧ نوفمبر , ٢٠٠٦).





وأتمنى مشاهدة الجملة الوسطى من بين الجمل الثلاث السابقة، وقد كتبت على مدخل كل مدرسة في العالم وقد وضعت داخل مصابيح نيون مضيئة. ويجب ألا يسمح للتربويين أبدا أن ينسوا أنه ومن خلال التقويم فقط، يمكننا معرفة أن ما تم تدريسه قد تم تعلمه.

ولهذا السبب، فقد نظمت هذا الفصل حول مراقبة التدريس الذي يتعلق بالتقويم الرسمي، والذي يؤدي دورا هاما في مساعدة كلا من المعلمين والطلبة على معرفة ما يحدث فعليا خلال عملية التدريس.

ومن ثم، فإن عملية مراقبة التدريس المستمر تنتهي بالجدول (٥-١). وكما يلاحظ، فإن عملية التقويم الرسمي يمكن أن توفر أدلة لكل من المعلم والطالب. ورغم أن نفس نشاطات التقويم كثيرا ما توفر أدلة قيمة لكل من المعلمين والطلبة، إلا أنه وفي بعض الأحيان، فإن احتياجات المعلمين والطلبة إلى المعلومات تؤدي إلى المطالبة بتطبيق إجراءات تقويم رسمي مختلفة.

وكذلك، فإن الحاجة إلى المعلومات لكلتا المجموعتين تستحق المناقشة. ولنبدأ بالتركيز على المعلمين: نوع المعلومات التي تفيدهم في مراقبة تدريسهم وتعلم الطلبة، إضافة إلى بعض الوسائل التي يمكن لهم استخدامها للحصول على مثل هذه المعلومات.

حاجة المعلمين إلى المعلومات

من وجهة نظر المعلمين، فإن مراقبة التدريس المستمر لها هدف رئيسي: جعل التدريس أفضل من أجل تعزيز تعلم الطلبة. كما أن عملية التدريس الأفضل تعتمد على قرارين رئيسيين:





قرار المعلمين عما إذا كانوا بحاجة لإجراء تغيير لما يقومون بعمله حاليا، ومن ثم قرار المعلمين لنوع التغييرات التي يجب إجراؤها.

الشكل (٥-١): المهمة الثنائية للتقويم الرسمي أثناء مراقبة التدريس

التقويم الرسمي	
للمعلم	للطلبة
تعديلات في نشاطات التدريس	تعديلات في تكتيكات التعلم

وبينما نقوم بوضع القوائم الرقمية/الدرجات، فإنني أضيف أن القرارات التي قد يتخذها المعلمون حول تعديل تدريسهم يمكن أن تصنف إلى ثلاثة تصنيفات:

- تعديلات خلال الحصة الدراسية،
- تعديلات للحصة الدراسية القادمة،
- تعديلات متعددة للدروس.

وتجدر الملاحظة بأنه -وحسب الدروس - أعني التدريس اليومي لمجموعة من الطلبة، فيجب التركيز على أحد أهداف المنهاج في محتوى معين.

وهناك مثال بسيط عن التعديلات التي تحدث داخل الدرس والتي تتم عندما يقرر المعلم قضاء وقت إضافي، وقضاء خمسة عشر دقيقة غير مخطط لها من اجل تعزيز مهارة فرعية محددة بهدف تحقيق هدف بعيد من أهداف المنهاج.

أما التعديلات التي تتم للدروس القادمة، فهي تغييرات يجريها المعلم عندما تكون هنالك حاجة لتعديل نشاطات التدريس المخططة للدرس القادم. كما أن السبب الأكثر شيوعا لتعديلات الدروس القادمة، هو أن الطلبة ربما يواجهون





صعوبة – حسب اعتقاد المعلم– وجعلها مفهومة سهلة الاستيعاب. وأخيرا، فإن التعديلات التي تجرى على عدة دروس، تتعلق بواحد أو أكثر من الدروس القادمة مستقبلا. ومثال ذلك، عندما يكتشف المعلم، خلال الأسبوع الأول من تدريس وحدة دراسية تستغرق ثلاثة أسابيع، بأن الطلبة قد امتلكوا بعض المعرفة التمكينية المقصودة والتي كانت موضع تركيز خلال الحصتين الدراسيتين من الأسبوع الثالث من التدريس، ولأن الطلبة يعرفون ما يخطط المعلم لتدريسه خلال تلك الدروس، فلا تكون هناك حاجة لتخصيص وقت تدريسي لهذه المادة.

الإجابة عن أهم سؤالين حول مراقبة التدريس

سواء كانت قرارات التدريس التي يتخذها المعلم ترتبط بدرس قيد التنفيذ، أو درس قادم على الجدول، أو مجموعة من الدروس اللاحقة، فإن هذه القرارات دائما ما ترتبط بكيفية إجابة المعلم عن السؤالين التاليين:

سؤال (ما إذا) كنت بحاجة لإجراء أية تعديلات؟

سؤال (ماذا) إذا كنت بحاجة لإجراء أية تعديلات، فما تلك التعديلات؟

إن طرح هذه الأسئلة، والإجابة عنها، يعتبر عنصرا رئيسيا في جودة وفعالية التدريس.

ومنذ عقود عدة، كان معظم المعلمين وفي الغالب يتخذون قرارات حول "ما إذا" و "ماذا" بشأن التدريس الذي يقومون به، ولكنهم في العادة كانوا يبنون هذه القرارات على أحكام تخمينية وحدسية. وفي الوقت الحاضر، فإن لدينا أدلة جوهرية تشير إلى أن بإمكان المعلمين التوصل إلى إجابات أفضل لأسئلة ما إذا كان يجب إجراء التعديل، وماهية تلك التعديلات، إذا كانت قرارات التعديلات قد بنيت باستخدام أدلة تقويم رسمي.





هل يمكن أن تكون جميع قرارات المعلمين التي تتخذ بناء على التقويم حول تعديلات التدريس صحيحة، وأن كافة قرارات المعلم المبنية على التخمين حول التدريس يمكن أن تكون خاطئة؟ بالطبع لا. وبشكل عام، فإن درجات المعلمين الذين يتخذون قرارات بتعديل الدروس سوف تكون أفضل بكثير إذا دمج المعلمون أدلة التقويم في قراراتهم بإجراء التعديلات.

أوقات اتخاذ القرارات

كم مرة أثناء التدريس يتوجب على المعلمين جمع أدلة تقويم لغايات اتخاذ قرارات بتعديل الدروس؟ إن تقدم التعليم الذي يحدث أثناء مرحلة تخطيط التدريس يوفر خريطة ممتازة لأهم نقاط التقويم، وبناء عليه، فإن ذلك يؤدي إلى اتخاذ قرارات مناسبة. وبينما يقوم المعلمون بجمع أدلة التقويم في مراحل أخرى، سواء من خلال وسائل التقويم الرسمي (كالاختبارات، الفحوص، الامتحانات، والواجبات) أو الوسائل غير الرسمية (مثل المناقشات الصفية، وجلسات طرح الأسئلة والإجابة عنها)، فمن الضروري أن يتم إعداد دليل لما يجب أن يتقنه الطلبة. ولهذا السبب، وكما أشرنا في الفصل الرابع، يتوجب على المعلمين الاحتفاظ بوسائل التقويم عند تنفيذ إجراءات لتقويم مدى تقدم الطلبة في التعلم. ولا يجدي جمع المزيد من الأدلة التي تكون مستعدا لأخذها بعين الاعتبار، وتحديد الكثير من عمليات جمع الأدلة بطريقة سريعة لحرق الفكرة الرئيسة وفقدان كافة الفوائد غير الاعتيادية التي يحققها التقويم الرسمي.

اتخاذ القرار حول ما إذا كان هناك ضرورة للتعديل:

عندما تشير أدلة التقويم إلى أن كثيرًا من الطلبة، أو معظمهم لم يتقنوا المهارة المطلوبة، فإن استنتاج المعلم يجب أن يكون واضحا: حان وقت التعديل! وعلى أية





حال، فإن الإجابة عن سؤال (ما إذا) قد لا تكون واضحةً دائمًا، وبناء عليه، فإن على المعلمين تحديد ما يمكن عمله مقابل التعديلات. وهذا يعني البحث في كل حالة من حالات لبنات البناء، واتخاذ قرار حول مستوى أداء الطلبة في لبنات البناء، وبما يقنع المعلم بضرورة تعديل التدريس، وتحديد مستوى أداء الطالب في إحدى هذه اللبنات، والتي تتحقق بعد إجراء تعديل على التدريس.

وبناء عليه، فإن كل قرار بإجراء التعديل، أو عدم التعديل، يجب أن يتخذ بناء على الهدف منه، وبما يتعلق بلبنات البناء. كما أن كل هدف من أهداف التعديل، يجب أن يحتوي على اثنين من العناصر:

مستوى أداء كل طالب، والذي يشير إلى مدى جودة أداء الطالب، من أجل تمكين المعلم من التحقق من أنه لا توجد حاجة لإجراء تعديل في التدريس.

مستوى الأداء لكل صف، والذي يشير إلى نسبة الطلبة الذين يجب أن ينفذوا المهارة بشكل مقبول (على مستوى أداء كل طالب)، من أجل أن يتحقق المعلم أنه لا حاجة لإجراء تعديل في التدريس.

وقد يصرح المعلم عن هدف التعديل على النحو التالي:

مستوى الأداء لكل طالب: من أجل تحديد مدى إتقان لبنة البناء ٢، يتوجب على الطالب الإجابة عن ثمانية أسئلة بشكل صحيح من اختبار يضم عشر فقرات وضعت لتقويم لبنة البناء هذه.

مستوى الأداء لكل صف: إنني لست بحاجة لإجراء أية تعديلات في التدريس التي ترتبط باللبنة الثانية إذا تمكن ٩٠٪ على الأقل من الطلبة من تحقيق أداء مساوٍ، أو أعلى من أداء مستوى الطالب الذي حددته.





وبالنسبة للمعلمين فإن الميزة الرئيسية لبناء أهداف للتعديل، ولكل حالة أو مناسبة لإجراء التعديل قبل تطبيق عملية التقويم، تكمن في أنها تفيد في الدفاع ضد "الكفاية الجيدة"، والاستنتاج بأن أداءات الطلبة في تقويم لبنات البناء ربما لا تكون عظيمة، لكنها "تكفي بشكل جيد،" وأن التدريس يمكن أن يستمر بدون إجراء تعديلات. وقد يواجه المعلمون الذين يعانون من ضيق الوقت من هذه المشكلة. ومن المؤكد، أن المعلمين يرتكبون أحيانا بعض الأخطاء عندما يحددون أهدافا للتقويم، وربما يحدث ذلك عند تحديد الأداء المنخفض لمستوى كل طالب (وبناء عليه، عدم إجراء تعديلات عندما يكون ذلك ضروريا)، أو ربما بناء تقويم بحسب أداء مستوى كل صف، والذي يكون مرتفعا نوعا ما (ومن ثم، تعديل التدريس الذي كان يعمل بشكل ناجح لمعظم الطلبة).

وعلى أية حال، فإن اتخاذ قرارات محددة بإجراء التعديلات حول الجودة التي يتوجب على الطلبة أداؤها في التقويم لكل لبنة بناء، ما زال الأكثر منطقية، وهو يمثل طريقة عملية لمعرفة وتحديد ما إذا كان هناك حاجة لإجراء التعديل.

وأود الإشارة إلى عدم وجود قاعدة تنص أن على المعلمين إجراء تعديلات تدريسية، وأنه لا يوجد مفهوم بيداغوجي يقول إن المعلم لا يستطيع تحقيق أهداف الدرس من المرة الأولى. إن المعلمين الذين يتوصلون إلى نتيجة (لا حاجة) لإجراء التعديل يجب أن يفكروا بشكل جيد في تصميم التدريس الذي قاموا بإعداده. أما أولئك المعلمين الذين يتوصلون إلى إجابة (الحاجة لإجراء التعديل)، فيجب أن ينتقلوا إلى السؤال التالي – والقرار الهام التالي:

قرار- ما الذي يجب تعديله؟

إن عملية جمع أدلة حول قرار ما يجب تعديله تحتل أهمية أكثر مما قد يبدو للوهلة الأولى. وبالنسبة لكل لبنة بناء في عملية التقدم في التعلم، فمن المؤكد





تصميم وتعديل/ عدم التعديل من خلال فقرات التقويم التي توضح أهم عناصر التدريس التي يجب تعديلها. ولكن، على المعلمين تذكر أنه إذا كانت عوائد التقويم تساند عدم إجراء التعديل، فإن مقدار الوقت الذي يستغرقه الطلبة للإجابة عن الفقرات التي تتعامل مع موضوع ما الذي يجب تعديلها، تعتبر مضيعة للوقت. ولهذا السبب، فإنني أنصح المعلمين باستخدام التقويم الثاني من أجل الحصول على مؤشر لما يجب تعديله، وتطبيقه فقط بعد اتخاذ قرار بأن التعديل مضمون النتائج. وهذه طريقة توفر الكثير من وقت الطلبة والمعلمين على حد سواء.

الحصول على المعلومات اللازمة: إجراءات التقويم

لنلق نظرة على بعض إجراءات التقويم التي يستخدمها المعلمون من أجل مراقبة تدريسهم، ومدى تعلم الطلبة. ومن المناسب، لو أن كل هذه الإجراءات تحقق أدلة على الوضع الضمني للطلبة، والمعلومات التي يحتاجها المعلمون من أجل اتخاذ أهم القرارات التي تحدثنا عنها للتو. كما أن جميع هذه الإجراءات يمكن، بل يجب أن تصمم من أجل وصف أنماط التدريس التي يستخدمها المعلمون، وأهداف المنهاج، وطلبتهم، وهكذا.

المناقشات الصفية أو جلسات "طرح الأسئلة والحصول على الإجابات"

من أكثر الطرق فعالية لتمكين المعلمين من التعرف على وضع الطلبة بشأن أي لبنات البناء، التي تتمثل في تنفيذ مناقشة صفية بناءة، أو عقد جلسة لطرح الأسئلة والإجابات. ومن الطبيعي، أن أنواع النشاطات هذه تحدث بعد أن يوضح المعلم أحد المفاهيم أو بعد أن يكون الطلبة قد أنجزوا واجبا في مهارة القراءة، وربما على شكل واجب بيتي. وكما أشار(Leahy et al., 2005)، فإن المناقشات الصفية جيدة المعمار/الهندسة، وجلسات طرح الأسئلة والإجابات، تعتبر طريقة





رسمية للتقويم، ووسيلة فعالة للمعلمين من كافة التخصصات وعلى كافة المستويات الدراسية (ص ٢٠).

وللمساعدة في ضمان إجراء مناقشة صفية تولد نوعا من أدلة اتخاذ القرارات بإجراء التعديلات اللازمة للتقويم الرسمي، فإن هناك ضرورة أن يخطط المعلمون لطرح واحد أو أكثر من الأسئلة المصممة بشكل خاص للكشف عن المعلومات التي توضح ضرورة اتخاذ قرار بالتعديل. وهناك عدد من الطرق لجميع الأدلة بهذه الطريقة.

إجابات جميع الطلبة:

نظرا لأن الهدف هو التعرف على وضع جميع الطلبة، وليس وضع واحد أو اثنين منهم، فإن على المعلمين التحقق من الحصول على إجابات جميع الطلبة عن هذه الأسئلة مقارنة بإجابات طالب واحد. وهناك طريقتان فعالتان هنا:

- **بطاقات الحروف،**
- **الإجابات القصيرة على السبورة البيضاء.**

وفي تقنية بطاقات الحروف، يضع المعلم سؤالا بإجابات مختارة لكي يشاهدها جميع الطلبة، وربما يمكن كتابة السؤال على السبورة أو عرضه على شاشة العرض (البروجكتر). وبإيحاء من المعلم، يحمل الطلبة بطاقة الحروف (مثال ذلك، بطاقات بحجم ٥ – ٧ إنشات، والتي تشير إلى الخيارات أ، ب ، ج، أو د) بحيث يمكن للمعلم وحده مشاهدة الإجابات.

وإذا كانت الإجابة الصحيحة هي الاختيار (أ)، ولكن المعلم يلاحظ أن أكثر من نصف الطلبة قد اختاروا الإجابة (د)، فإن هذا يعطي دليلا كافيا يؤكد ضرورة اتخاذ قرار بالتعديل. وربما يبحث المعلم المحتوى المتمثل في خيار الإجابة





الخاطئة(د). وربما يتم توضيح سبب خطأ اختيار الإجابة (د)، مع معالجة مناسبة ضرورية.

ويمكن تطبيق إجابات مشابهة على بقية الطلبة فيما يتعلق بالأسئلة ذات الاختيار من متعدد: بطاقات (صح) و (خطأ).

وهناك الكثير من المعلمين الذين يزودون الطلبة ببطاقات أسئلة بحيث يمكن للطلبة تحديد حالة عدم اليقين بدلا من التخمين.

كما يمكن للمعلمين الذين يرغبون في دمج أسئلة قصيرة، أو مقالية في جلسة الأسئلة والإجابات، أو المناقشات الجماعية، القيام بذلك عن طريق توزيع سبورة بيضاء صغيرة، يمكن مسحها وتزويد كل طالب بقلم تخطيط للكتابة عليها.

ويجيب كل طالب عن السؤال الذي عرضه، أو علقه المعلم عن طريق كتابة إجابة قصيرة – كلمة أو عبارة قصيرة – على سبورته البيضاء. ومن ثم، وبإشارة من المعلم، يرفع جميع الطلبة إجاباتهم التي كتبوها على السبورات البيضاء لكي يشاهدها المعلم. وتجدر الإشارة أن نجاح هذين الإجراءين يعتمد على مدى توضيح المعلم لكيفية عرض الطلبة لإجاباتهم.

الإجراءات العشوائية للإجابة:

في الطريقة التقليدية لطرح الأسئلة/الاستجواب، فإن المعلم يطرح السؤال ثم يطلب متطوعا لتقديم الإجابة. ومن خلال إجراءات الإجابات العشوائية، يمكن دعوة أو تكليف أي طالب لإجابة السؤال، وهذا يزيد من مستويات انتباه الطلبة ويعزز من مشاركة جميع الطلبة. وهناك إجراء آخر يتعلق باحتفاظ المعلم بمجموعة من القطع الخشبية، والتي تحمل اسم كل طالب. وكنوع من إعطاء





النقاط أثناء الحصة الدراسية، يخرج المعلم حرفا من الصندوق ويطلب من الطالب الذي ظهر اسمه الإجابة عن السؤال. وهناك خيار آخر يتمثل في تكليف كل طالب لاختيار الإجابة الصحيحة، ومن ثم استخدام جدول حقيقي من الأرقام العشوائية.

ورغم فعالية إجراءات الإجابة العشوائية في المحافظة على مشاركة فعالة أثناء الحصة الدراسية، إلا أنها ليست مناسبة كطريقة بمفردها لجمع أدلة لاتخاذ قرارات التعديل، والتي يجب أن تتم بناء على أداء جميع الطلبة (أو على الأقل معظم الطلبة)، وليس فقط مجرد مجموعة من الطلبة يتم اختيارهم بشكل عشوائي. كما أن المعلمين الذين يستخدمون هذه الطريقة كجزء من التقويم الرسمي يجب أن يوفروا إجراءات لإجابات جميع الطلبة، مثل استخدام بطاقات الحروف أو السبورة البيضاء.

إجراءات الوضع الذاتي للطالب:

إن مقاييس التقويم هذه تتعلق بتحفيز المعلم للطلبة لبيان مستوى فهمهم، وبعدها يقرر المعلم، وبناء على التعديل الذي تم اختياره سابقا، تحديد محتوى تعديلات التدريس. وهناك مثالان يمكن استخدامهما وهما:

- إجراء إشارة المرور.
- إجراءات إشارات السبابة.
- إجراء إشارة المرور.

وتتطلب هذه التقنية نوعا من الإعداد المتقدم والتفسير والشرح، ويمكن توظيفها بشكل مستمر أو دوري، وحسب ملاءمتها للمعلم. وهنا، يقوم المعلم بتزويد جميع الطلبة بمجموعة من ثلاث كؤوس بلاستيكية ملونة، أو كؤوس مياه الشرب: واحدة





حمراء، وواحدة صفراء، والثالثة خضراء. (الألوان الثلاثة – وبطاقات بحجم ٥ إنشات والتي يمكن استخدامها، ولكنها جميعا تستخدم لكي يشاهدها المعلم). ويحتفظ الطلبة بالكؤوس على مقاعدهم، مقلوبة بعضها فوق بعض ، حيث تكون الكأس الحمراء في القاع، والصفراء فوق الحمراء، والخضراء فوق الصفراء. ويبين المعلم أن على كل طالب ترك الكأس الخضراء ظاهرة أعلى الكؤوس إذا فهم ما يتعلم بشكل كاف لكي يشرحه لجميع الطلبة. ويقوم أحد الطلبة بنقل الكأس الصفراء إلى أعلى االكؤوس إذا كان غير متأكد مما يجري. ويتم وضع الكأس الحمراء في الأعلى إذا كان الطالب حقيقة لا يدرك ما يجري.

وبالنسبة للمعلم، فإن أنماط اللون التي تظهر خلال الجلسة تعطي شعورا عن مدى فهم الطالب. والفكرة هنا هي اتخاذ قرار، وبناء على عدد الكؤوس الحمراء والصفراء التي تظهر خلال فترات معينة من الدرس، يتم تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لإجراء تعديل تدريسي. كما أن معظم المعلمين الذين يستخدمون إجراء إشارات المرور يكون لديهم مجموعة محددة للتعديل، مثل مشاهدة طالب أو أكثر يعرضون الكؤوس الصفراء أو الحمراء.

وكما هو حال إجراءات الإجابة العشوائية، فإن إجراء إشارة المرور تعزز المشاركة الصفية. كما أن المعلم، وعند مشاهدة عدد من الكؤوس الحمراء، يجب أن يبادر بالعلاج في عن طريق الطلب من الطالب الذي يرفع الكأس الخضراء أن يشرح ما الذي يجري، ويوضحه لبقية الطلبة.

وسرعان ما يدرك الطلبة الذين لديهم الكؤوس الخضراء الحاجة إلى البقاء على أهبة الاستعداد عن طريق اكتشاف ما لم يستطيعوا– وما لا يتوجب– إخفاؤه من الاستيعاب عند إظهار الكأس الأخضر. وعلى الطلب من الطلبة الذين يرفعون الكؤوس الصفراء وصف ماهية أجزاء الدرس التي تبدو مشوشة. كما يجب تشجيع





الطلبة الذين يرفعون الكؤوس الحمراء، في إشارة إلى ما يجدونه صعب الفهم.

إشارات السبابة

تتكون هذه التقنية من توقف المعلم أثناء المناقشة أو الشرح، والطلب من الطلبة إما رفع السبابة للأعلى (أفهم الدرس)، أو وضع السبابة بشكل عكسي/ مقلوب (لا أفهم الدرس) ووضع السبابة تحت الذقن، بحيث يمكن للمعلم فقط مشاهدة ذلك.

ومن العناصر الأساسية في هذه التقنية، هي أن إشارات السبابة مفيدة جدا، وخاصة للمعلمين الذين يقومون بشرح إجراءات معقدة، متعددة الخطوات حيث تعتمد الخطوة التالية على فهم محدد للإجراء السابق.

الاختبارات قصيرة المدة/الأمد

التقويم يقلص وقت التدريس، وحتى عندما يستخدم لغايات رسمية. وإحدى الطرق التي تحافظ على تدريس مناسب، الاختبارات القصيرة التي تستغرق وقتا قصيرا لكي تنجز. ومثال ذلك، أن اختبارا من خمسة أسئلة قصيرة (اختيار من متعددة) أو اختبار (صح/خطأ) من ثماني فقرات، ربما يزود كلا من المعلمين والطلبة بالأدلة اللازمة لاتخاذ قرار حول ما إذا كان هناك حاجة للتعديل، أو عدم التعديل. كما أن الاختبارات قصيرة المدة، سواء أطلقت عليها اختبارات قصيرة، اختبارات صغيرة، أو أي مسمى، تفيد في اتخاذ قرارات حول التعديلات أثناء الدروس أو في الدروس القادمة. إن تقديمها بشكل مختصر يجعلها سريعة التصميم، والعرض، والمراجعة، مما يسهل من سرعة إجراء التعديلات في طرق التدريس.





وفيما يلي مجموعة من الأمثلة:

تخيل أنك تدرس مادة العلوم الاجتماعية التي تركز على التمييز بين عبارات الحقائق وعبارات وجهات النظر/الرأي في الخطاب السياسي – وهو عنصر حددته على أنه لبنة لبناء مهارة فرعية والتي تعتبر ضرورة يجب أن يتقنها الطلبة لغايات التحليل السياسية، والذي يعتبر من بين الأهداف طويلة الأمد للمنهاج.

وفي هذه اللحظة، تكون قد وصلت إلى نقطة في منتصف الطريق من الدرس. ولديك تكتيك تدريسي آخر – نشاطا غير اعتيادي يتعلق بتدريس الأقران- ولكنك تهدف إلى استخدامه فقط إذا كان هناك عدد لا بأس به من الطلبة ما زالوا يشعرون بالتشوش حول الحقائق والآراء.

ولذلك، وخلال الدقائق الخمس وعشرين المتبقية من الدرس، فإنك تعرض الطلبة لاختبار قصير يحتوي على أربع عبارات سياسية، اثنتين منها كحقائق، واثنتين على شكل عبارات تمثل وجهة النظر/الرأي. يتوجب على الطالب وضع دائرة على أنها (ح = حقيقة)، (ر = رأي)، أو (ل م = لست متأكدا) لكل عبارة. بهذا تكون قد حددت هدف التعديل إذا كان هناك ربع الطلبة أو أكثر لم يجيبوا عن الفقرات الأربع بشكل صحيح، ومن المؤكد أنك سوف تستخدم نشاط تدريس الأقران الذي تم الإعداد له.

ومن ثم، ينهي الطلبة الاختبار، وينتظرون إشارتك. وتقوم باستعراض الاختبار، فقرة تلو فقرة، وتطلب رفع الأيدي (بحسب درجات الاختبار، وليس بحسب عدد الطلبة الذين أدوا الاختبار)، فيما يتعلق بأعداد الإجابات. وخلال ثوان قليلة، تتوفر لديك المعلومات التي تحتاج من أجل اتخاذ قرارك بالتعديل: لنعتبر أن المهارة الفرعية قد أتقنت، أو واصل تنفيذ نشاط تعليم الأقران. ولا داعي لأن





تخبر الطلبة بما تقوم به من خلال هذا التقويم الرسمي، ولكن من المناسب القيام بذلك بشكل عام.

ولننتقل إلى مثال آخر يبين كيف يخدم الاختبار القصير في تعديل الدروس القادمة. لنفترض أنك معلم تعرف ما تريد القيام به في حصة الغد، ولكنك تدرك أن نجاح درس يوم الغد يعتمد على ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا معنى مجموعة من المفردات الرئيسية التسع التي تكون ضمن الحصة والنشاطات المخطط لها. وللتحقق من فهم الطلبة لهذه المفردات والمصطلحات الهامة، فإنك تنهي درس اليوم باختبار قصير صمم لكي يكمل خلال خمس دقائق. ما العنصر الرئيسي للاختبار؟ عينات الفقرات/الأسئلة. وقد تصمم ثلاث نسخ مختلفة من الاختبار، ويحتوي كل منها فقط على ثلاث فقرات والتي يتوجب على الطلبة كتابة تعريفات لها بدون الرجوع إلى دفاتر ملاحظاتهم أو الرجوع إلى بعضهم البعض للتشاور حول الإجابة. ولأن نماذج الاختبارات الثلاثة تحتوي على مفردات مختلفة يجب تعريفها، فإنك سوف تحصل على تقديرات مناسبة (بناء على العينات الموزعة بنسبة ٣٣٪ من الطلبة) حول كيف تعلم جميع طلبة الصف المفردات التسع.

فإذا أشارت درجات الطلبة بأنهم يعرفون المفردات الرئيسية على المستوى الإحصائي المحدد حول ما إذا كان هناك ضرورة لإجراء التعديل الذي قررت استخدامه، فإنك لا تكون بحاجة إلى تعديل خطة درس يوم الغد. أما إذا كانت درجات الطلبة تقع أدنى من ذلك المستوى، يصبح عليك تعديل خطط الدرس ليوم الغد من أجل دمج مفردات إضافية أثناء التدريس، والتي تقدم من خلال طريقة تدريس جديدة.



المقابلات الفردية

إن التدريس المتميز يعتبر حقيقة تم اكتشافها على يد (Carol Ann Tomlinson, 2001.) وهو هدف مناسب، ولكنه صعب التطبيق. ويشير المعلمون ذوو الخبرة إلى أنهم لا يمتلكون الوقت الكافي لتفريد تدريسهم وتقديم نشاطات تدريس مناسبة لطلبة بحد ذاتهم. ولكن، وفي حالة توفر الوقت الكافي للمعلمين لتدريس الطلبة على شكل (واحد- لواحد)، فإن المقابلات الفردية تعتبر طريقة رائعة من أجل اكتساب وجهات نظر حول وضع الطالب فيما يتعلق بإتقان هدف المنهاج والمهارات الفرعية من لبنات البناء والمعرفة التمكينية.

ومن أهم فوائد المقابلات بطريقة (واحد – لواحد) أنها تمكن المعلم من تقصي ومتابعة إجابات الطالب وحسبما يراه المعلم مناسبا. وتشير عملية التطبيق إلى ضرورة إبقاء هذه المقابلات قصيرة بسبب قلة الوقت الكافي لإجراء مقابلات (واحد – لواحد)، وكلما ازدادت القدرة على إنجاز هذا النوع من المقابلات، كانت النتائج أفضل. وطبيعي، أن المعلمين الذين ينفذون مثل هذا النوع من المقابلات يحتاجون إلى تطبيق نشاطات تدريس مفيدة- مثل العمل ضمن مجموعات فرعية، القراءة الصامتة، أو البحث في المكتبة – لبقية طلبة الصف.

الاختبارات طويلة المدة:

يحتل هذا النوع من الاختبارات مكانة هامة في عملية التقويم الرسمية. ولا تؤدي الطرق القيمة إلى توفير أدلة فقط عن عملية صنع القرار للدروس المتعددة القادمة وحسب، لكنها تؤدي إلى تعديل عدد كاف من الفقرات/الأسئلة، لمساندة كلا من المعلم لتعديل القرارات، والقرارات المتعلقة بما يجب تعديله.



وهناك تقنية قياس مفيدة والتي يمكن تطبيقها مع نهاية جلسة التعلم، وهي التقويم من خلال (الحفظ) والتي تشبه التقويم الذي يستخدمه المعلم عند انتهاء عملية التدريس. وللتوضيح، لنقل إنك معلم خصصت أربعة أسابيع من الدروس لتحقيق هدف معين في المنهاج لتحسين مهارات التعبير السردي لدى الطلبة. وفي نهاية الأسبوع الثالث من هذه الوحدة، قد تحدد مهمة أداء، حيث يمضي الطلبة يومين في كتابة موضوع تعبير سردي، كاستجابة للتحفيز الذي تقدمه لهم.

وفي اليوم الأول، يقوم الطلبة بعملية ما قبل الكتابة، والتخطيط، وتنظيم مقالاتهم، وكتابة المسودة الأولى من الموضوع.

وفي اليوم الثاني، يقوم الطلبة بمراجعة أعمالهم وتقديم مقالات سردية نهائية، وبدورك تقوم بقراءتها وتقويمها، بناء على مقياس من خمس نقاط، حيث توزع الدرجات الخمس على المقالة ككل.

وبناء على التحليل الذي تجريه في عطلة نهاية الأسبوع لهذه المقالات، تحصل على وجهات نظر حول الوضع الحالي للطلبة فيما يتعلق بإتقان هدف المنهاج، ومن ثم النظر في عملية إجراء التعديلات (وإذا كان هناك أقل من ٨٠٪ من مقالات الطلبة قد حصلت على أربعة من خمس درجات في اختبار الحفظ، فإن تعديل التدريس يكون ضروريا) لتوجيه خطوتك التالية: هل تواصل، حسب الخطة، خلال الأسبوع الأخير من وحدة التعبير التي تستغرق أربعة أسابيع، أم ستجري بعض التعديلات الضرورية على البناء خلال الأسبوع الأخير من تدريس الوحدة؟ وقد تقرر أن هذا سوف يحتاج إلى أسبوع إضافي آخر لكي يتمكن الطلبة من إتقان الكتابة السردية التعبيرية.





إن الاختبارات طويلة المدة، وخاصة عندما تستخدم كجزء من عملية التقويم الرسمي، تفيد في مسألة ما يجب تعديله. وفي اختبار الأداء، وكما هو حال كتابة المقالة السردية "الحفظ" التي سبق وصفها، فقد يستخدم المعلم أحد مقاييس التحليل للحصول على صورة واضحة عن أداء كل طالب، ومن ثم تعديل التدريس لمعالجة نقاط ضعف الطلبة: ليس فقط معالجة مسألة تنظيم المقالة السردية وحسب، بل معالجة عناصر معينة من تنظيم المقالة السردية، مثل المحافظة على التسلسل المنطقي في الوقت، واستخدام التحولات الفعالة.

وهناك مثال آخر، إن المعلم الذي يستخدم اختبارا مطولا من إجابات الاختيار من متعدد خلال التقويم الرسمي، يستطيع تضمين العديد من الفقرات التي تتعامل مع مختلف عناصر المفهوم المعقد مثل " أهم المتطلبات التي يجب تحقيقها عند تنفيذ تجربة علمية فعالة." وعن طريق وضع عنقود/مجموعة من الفقرات التي تتعامل مع كل من هذه المتطلبات، يمكن للمعلم التعرف على المتطلبات التي تسبب مشكلات وصعوبات للطلبة.

إجراء التعديل

إذا أظهر التقويم الأولي – سواء كان مختصرا من خلال اختبار قصير داخل الصف، أو واجب مركز، أو أي وسيلة من تلك التي سبق عرضها، وبهدف التعرف على وضع الطلبة فيما يخص لبنات البناء- أن الطلبة لم يتقنوا لبنات البناء المطلوبة، وأصبحت عملية إجراء تعديل تدريسي ملحة، فإن على المعلمين التفكير في سبب فشل تصميم التدريس الأصلي. وهذا كثيرا ما يمكّن من تحديد العديد من أسباب عدم إدراك الطلبة لما يقدم لهم، ومن ثم ضرورة عمل تقويم مختصر لمحاولة معالجة بعض أسباب التشوش. وعندما يصبح السبب واضحا، فإن مسار إجراء التعديلات عادة ما يكون أكثر وضوحا.





وتمضي الزميلة والصديقة Margaret Heritage من مؤسسة UCLA، الكثير من وقتها في العمل مع المعلمين الذين يحاولون توظيف عملية التقويم الرسمي لتحسين أوضاع الطلبة. كما أنني ومارغاريت كثيرا ما ناقشنا أجزاء من التقويم الرسمي الذي يتسبب في العديد من الصعوبات التي تواجه معلمي هذا العصر. وكلانا متفقان على أن أحد التحديات التي تواجه المعلمين هي تخمين ماهية أنواع التعديلات التي يجب إجراؤها، بعد أن تظهر الحاجة إلى إجراء تعديل في التدريس.

كما أن التأمل الذاتي يساعد المعلم. وطوال وظيفتي في مهنة التدريس، فقد فشلت بعض طرق التدريس التي أستخدمها، والسبب في ذلك هو أنني فشلت في توفير وقت كاف للطلبة لأداء المهام. وبعد أن أدركت خطأ طريقتي في التدريس، فكثيرا ما كنت أقوم بتعديل تسلسل التدريس غير الفعال عن طريق توفير المزيد من الممارسة المستقلة للطلبة. ولكن هناك فروقات بين المعلمين. وإذا كنت معلما، فربما تكون قد اكتشفت ميولك نحو إجراء تعديلات في طرق تدريسك. وإذا لم تكن كذلك، فيجب أن تطرح على نفسك الأسئلة التالية:

هل حذفت أي من لبنات البناء اللازمة لعملية التعلم التي حددتها لهذا الهدف من أهداف المنهاج؟ فإذا اكتشفت بأنك قد تجاهلت مهارة فرعية ضرورية أو احد أشكال المعرفة، وذلك عند البحث في عملية التقدم في التعلم، فإن عليك تعديل تدريسك بحيث يحتوي على لبنة البناء التي تم حذفها، ويجب أن تكون بتنظيم واضح.

هل قمت بتنظيم لبنات البناء التعلمي بشكل مناسب؟ إذا كنت تدرس الطلبة باستخدام طريقة تطوير التعلم والتي لم تكون لبنات بنائها منظمة، فعليك إعادة تنظيم التسلسل ،ومن ثم إعادة تدريس التسلسل، والتحقق ما إذا كان ذلك ناجحا؟





هل كان شرح المحتوى أو المهارة كافيا وواضحا؟ إن معظمنا يظن بأننا نقوم بوظيفة جيدة في شرح الأمور للآخرين. ولكننا في الغالب لا نقوم بذلك. يجب أن تتحقق عما إذا كان باستطاعتك متابعة العناصر الضرورية لأي شرح هام للطلبة، من أجل التغلب على نقاط الضعف في هذا الشرح. وهناك تفسير جديد متطور يجب تطبيقه.

هل أحتاج إلى نمذجة ما يفترض في الطلبة تحقيقه؟ هناك الكثير من الطلبة الذين يواجهون صعوبة في إتقان كيفية التعلم لحين أن يشاهدوا المعلم، أو طالبًا يعرض مثالا/نموذجاً لأنواع السلوك العقلي/الفكري الذي يراد اكتسابه. وبناء عليه، فإذا كان تدريسك السابق لا يحتوي على نمذجة/محاكاة، أو لا يتوفر فيه نمذجة كافية، فإن إضافة مثل هذه النمذجة ربما تمثل ما يحتاجه تنظيمك لعملية التدريس.

هل تلقى الطلبة فرصا كافية وموجهة أو مستقلة للممارسة؟ وكما أشرت سابقا، فإن هذه كانت خطئي الشخصي في التدريس والتي وقعت بها تقريبا في معظم جهودي التدريسية. وإذا كنت قد وفرت فرصا كافية للطلبة لما تعتبره ضروريا، وأراهن أنك لم تقم بذلك (وأشك أنني متحيز هنا). إن توفر ممارسة موجهة ومستقلة دائما ما تؤدي إلى التغلب على نقاط ضعفي في التدريس. وربما تخدمك أنت أيضا.

هل استشرت الزملاء للتعرف على أفكارهم حول كيفية تعديل مجموعة من نشاطات التدريس؟ إننا جميعا نقع في ورطات من وقت لآخر. وعند محاولة تخمين ما يجب تعديله، فإننا نصل إلى باب مسدود. وفي لحظات كهذه، من المفيد جدا طلب وجهات نظر الآخرين، وإطلاعهم على تسلسل التدريس لديك، وطلب أفكارهم حول كيفية تحقيق النجاح بشكل أفضل. إنك لست ملزما بتنفيذ





مقترحات الزملاء، وربما تعتبرها سخيفة. ولكن، وبشكل عام، فقد تجد واحدة أو اثنتين تحتوي على مجوهرات، من بين كثير من الصدفات التي تظنها الفارغة.

وهذه بعض الأسئلة التوضيحية التي لا ترهق العناصر التي ستأخذها بعين الاعتبار أثناء محاولة الإجابة عن سؤال (ما الذي يجب تعديله؟). وحقيقة، فإن معظم المعلمين الجادين في تنفيذ عملية التقويم الرسمي، سوف يتوصلون إلى مجموعة أسئلة كهذه، والتي توفر إيحاءات مناسبة وقوية حول ما يجب تعديله، عند محاولة تحسين تسلسل وتنظيم التدريس. وكلما كان المعلم أكثر تنظيما في هذه التعديلات، كان ذلك أفضل لكل من المعلم والطلبة.

حاجة الطلبة إلى المعلومات

إن مراقبة التدريس تعزز الطلبة بنفس قدر إفادتها للمعلمين. وحيثما يكون الاهتمام بالطلبة، فيجب التركيز على مراقبة تكتيكات التعلم – أي طريقة محاولة الطلبة لتعلم ما يحاولون تعلمه. وكذلك، فإن التقويم الرسمي يوفر أدلة تساعد المعلم لمعرفة ما إذا كان عليه تعديل إجراءات التدريس التي يستخدمها. وعلاوة على ذلك، فإن التقويم الرسمي يوفر أدلة لمساعدة الطلبة في تحديد ما إذا كان عليهم تعديل طريقة تعلمهم. إن مسار تسلسل توفير المعلومات لكل من المعلمين والطلبة متشابه: تحسين عملية تعلم الطلبة.

وكما أشرنا سابقا، فهناك اثنان من قرارات التدريس الهامة للمعلمين، والتي تتعلق بما إذا كان هناك ضرورة لتعديل التدريس، وما إذا كان هذا التعديل مضمون النتائج، وماهية عناصر التدريس التي يجب تعديلها.

ومن الضروري أن ينطبق هذا على الطلبة. فإذا، وخلال أي جزء من عملية تطبيق تسلسل التدريس، حصل الطلبة على تقويم بناء حول كيفية تعلمهم، فإن





هؤلاء الطلبة يجب أن يقرروا ما إذا كان عليهم إجراء أية تغييرات في كيفية تعلم المادة الدراسية. وإذا ظهرت الحاجة لإجراء التعديلات، فإن على الطلبة تحديد ماهية التغيير في تكتيكات تعلمهم.

اثنان من الاعتبارات الهامة

قبل الدخول في قضايا متى وكيف، والتي ترتبط بالتقويم الرسمي للطلبة، فهناك اثنان من الاعتبارات الهامة التي يجب بحثها:

آليات أقصى تغذية راجعة.

وضع درجات أداء الطلبة ضمن عملية التقويم الرسمي. وإذا كنت معلما من ذوي الخبرة، فإنك غالبا ما يكون لديك فكرة عن هذين الموضوعين. ولكن، إذا حدث العكس، ولم تكن لديك أية فكرة، فمن الضروري أن نبحث هذين الأمرين في الجزء التالي.

التغذية الراجعة

إن تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة ليس بذلك الذي يشبه التقويم الرسمي. وبشكل عام، فإن عملية التقويم الرسمي، وعندما تركز على مساعدة الطلبة، فمن المؤكد أنها تتضمن تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة. وفي بحث تطبيقي شامل حول مدى مساهمة التغذية الراجعة في تحسين تعلم الطلبة، فقد عرضت (Valerie J. Shute, 2007) تعريفا مناسبا يرتبط بمهمة ما تشير إليه باسم التغذية الراجعة الرسمية بالقول: " إن التغذية الراجعة الرسمية تمثل المعلومات التي توصل إلى المتعلم والتي تهدف إلى تعديل تفكيره أو سلوكياته بهدف تحسين عملية التعلم" (ص ٤).





ولكن ما أنواع التغذية الراجعة الضرورية لتعزيز تعلم الطلبة؟ تسلط البحوث الأمبريقية الضوء على هذه المسألة. وقد يقوم المعلمون بتزويد الطلبة بمعلومات عامة حول جودة الأداء، والتعريف بها على شكل درجات (من أ – هـ)، أو بنسبة مئوية مثل (٧٨٪). ومن هنا فمن الواضح أن النهاية العامة لأي نوع من التغذية الراجعة تكون قد أبلغت للطالب. وبالمقابل، فبمقدور المعلمين تزويد الطلبة بتغذية راجعة مفصلة حول أدائهم، وعن طريق توفير مقترحات لما يجب أن يقوم به الطلبة من أجل تحقيق التحسن، أو بتقديم نشاطات فعلية والتي قد يقوم بها الطلبة من جهد من أجل تعزيز التعلم.

وعلاوة على ذلك، فإن الهدف الرئيسي لتزويد الطلبة بتغذية راجعة جيدة هو مساعدتهم على تحديد موقعهم الحالي فيما يتعلق بوجهتهم (الهدف المراد تحقيقه من المنهاج). وإضافة لذلك، فإن التغذية الراجعة تساعد الطلبة على معرفة ما يجب القيام به من أجل إتقان هدف معين. ولحسن الحظ، فإن معظم الباحثين الذين يستخدمون التغذية الراجعة يتفقون على أهميتها. وهناك أربعة من عوامل التغذية الراجعة.

التغذية الراجعة التي تركز على المهارات:

يتوجب على المعلمين التحقق من أن التغذية الراجعة توضح ما يتوجب على كل طالب أن يقوم به من أجل إتقان كل هدف من أهداف المنهاج. وليس الهدف هنا هو مقارنة أداء أحد الطلبة بأداء أي طالب آخر. وحقيقة، فإن البحوث تشير إلى أن نوع التغذية الراجعة الوصفية كثيرا ما تجعل أداء الطالب أسوأ(Kluger & Denisi, 1996).ويجب ايلاء مزيد من الاهتمام بالتغذية الراجعة للطلبة والتي ترتبط بالمهارات المعرفية التي يراد تقويمها بدلا من مهام معينة تهدف إلى تحديد مدى إتقان الطلبة للمهارات.





التغذية الراجعة تكون توجيهية:

وهذه تزود الطلبة بواحدة أو أكثر من التوجيهات حول ما يمكنهم القيام به من أجل تضييق الفجوة بين ما هم عليه حاليا، وما يجب أن يصلوا إليه. ويشير(Wiliam and Thompson, 2008) إلى أنه "تكون التغذية الراجعة رسمية، ويجب أن تحتوي على وصفات ضمنية أو علنية للإجراءات التي يجب اتخاذها مستقبلا" (ص ٦١). وفي عالم التربية الناجح، فإن المعلم لا يقدم فقط التغذية الراجعة التي تحتوي على مقترحات حول أنواع الأشياء التي يجب أن يقوم الطلبة بها من أجل التقدم والتحسين، بل يوفر نشاطات تدريسية واضحة "هنا يظهر كيفية تحسين الوضع". وفي الميدان، فإن على المعلمين أن يكونوا واقعيين حول كيفية توضيح التغذية الراجعة للطلبة، ولكن التغذية الراجعة التدريسية التوجيهية، هي التي يمكن أن تحقق المزيد من النجاح. ولا يتوجب على المعلمين القلق بشأن تشخيص حل التعلم التام: ذلك التكتيك التعلمي الذي يتوجب على كل طالب أن يجريه لكي يحرز التحسن؛ ويكفي تزويد كل طالب بالبدائل – مقترحات مناسبة ومنطقية حول ما يجب القيام به.

التغذية الراجعة تكون في وقت معين

يحتاج الطلبة إلى تلقي التغذية الراجعة في وقت مبكر من عملية التعليم، بحيث يتوفر لديهم الوقت الكافي لتعديل تكتيكات التعلم قبل أن تصبح هذه متأخرة تدريسيا. ولتوضيح الأمر نقول: إذا كان المعلم يدرس وحدة تستغرق عشرة أيام، ويركز على إتقان الطلبة لمهارة فرعية معينة، وتلقى الطلبة التغذية الراجعة من خلال عدة تقويمات في اليوم التاسع، فمن غير المحتمل أن يتوفر لدى الطلبة الوقت الكافي للتصرف بشكل واقعي تجاه تلك التغذية الراجعة قبل انتهاء الوحدة الدراسية. بل إن معظم التعديلات في تكتيكات تعلم الطلبة لن تنجح إذا لم يتوفر في هذه التعديلات وقتا كافيا للعمل والتطبيق.





التغذية الراجعة تكون بسيطة

كثيرا ما يقال إن قليلاً من المعرفة قد يكون خطيرا. حسنا، وكذلك فإن الكثير من المعرفة يمكن أن يكون خطيرًا بنفس القدر – وخاصة بالنسبة للمعلمين. ونظرا لأن المعلمين في الغالب يعرفون المحتوى أكثر من الطلبة، وفيما يجب تنفيذه في غرفة الصف، فهناك خطر دائم من أن تكون التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم بالغة التعقيد على الطلبة من حيث الاستفادة منها. وهناك حالة توتر، بالطبع، بين تقديم التغذية الراجعة التي تكون واضحة بشكل كاف، مقابل تقديم التغذية الراجعة التي تكون شديدة الوضوح. وفي مثل هذه الحالة فمن الضروري توفير ابتكار آخر حول (القاعدة الذهبية)، حيث يصمم المعلمون مستوى تعقيد التغذية الراجعة للطلبة بشكل مناسب، وعلى المعلمين تذكير أنفسهم بأن التغذية الراجعة التي يقدمونها لتلاميذهم يفترض أن تحفز الإجراء من جانب الطلبة. وبناء عليه، فمن واجب المعلمين الاهتمام ليس فقط بإرهاق الطلبة بالكثير من المعلومات التي تركز على الكثير من نقاط الضعف، فهناك القليل من الطلبة الذين يستخلصون أنهم حالات ميئوس منها، ومن ثم يتوقفون عن التعلم. ومن الأفضل تحديد أهم نقاط ضعف الطلبة- والتي يمكن تحسينها – أي التغذية الراجعة التي يمكن أن تؤدي إلى تحسن في مهارات وقدرات الطلبة.

ومن الضروري تعريف الطالب بطريقة توجيه مناسبة تؤدي إلى التحسين. وإذا كان يفترض أن تكون التغذية الراجعة وصفية (دع "مادي" تعرف ما يجب عمله لكي تكون أفضل إتقان هدف المنهاج) فإن على "مادي" أن تدرك كيف تقلص الفجوة بين وضعها الحالي، وبين ما يجب أن تصبح عليه مستقبلا. وعلى المعلمين استخدام لغة ودية مناسبة للأطفال، وتهجئة وتوضيح ما يجب عمله.





وطبيعي أن كافة أشكال التغذية الراجعة، يجب أن تركز على نقاط ضعف الطلبة ومعالجتها. وهناك الكثير من الفرص التي تتوفر للمعلمين لتوضيح الأشياء التي أبلى الطلبة فيها بلاء حسنا. ويمكنني أن أتذكر، عندما كنت معلما في السنة الثانية من عملي كمدرس، مشاهدة أحد الطلبة في حصة المحادثة والذي بدأ بتوظيف إيحاءات فعالة للمرة الأولى التي يقدم الشرح فيها. (وفي السابق، كانت إيحاءاته مضخمة واصطناعية وكان يشبه الرجل الآلي الذي يعمل ببطاريات ضعيفة). وفي نهاية الكلمة الأولى التي ألقاها، فقد وظف إيحاءات طبيعية، وقد سمحت له بمعرفتها والاستمرار فيها، وأن يطورها.

مسألة وضع الدرجات

إذا كانت الوظيفة الرئيسية للتقويم الرسمي هي مساعدة الطلبة على التعلم بفعالية وأكثر كفاية، فإن على المعلمين الانخراط في تفكير جاد حول الدور الذي تؤدي الاختبارات الصفية في تحديد درجات الطلبة. صحيح أن الاختبار يمثل جزءا من التقاليد العالمية الشائعة لمقارنة الطلبة مع بعضهم البعض (أولئك الذين يحصلون على الدرجات "أ" في الأداء، مقارنة بالطلبة الذين يكون أداؤهم أقل من "هـ")، ولكن من الخطأ محاولة استخدام الاختبار لمساعدة الطلبة في مراقبة تعلمهم الخاص، وفي نفس الوقت، استخدام نتائج ذالك الاختبار لوضع الدرجات أو تصنيف هؤلاء الطلبة. وصحيح أن المعلمين في معظم الحالات يجب أن يعطوا الدرجات، وأن الاختبارات – بعض الاختبارات – تؤدي دورا هاما في تحديد الدرجات. ولكن غالبية الاختبارات الصفية، وتلك التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على إدارة تعلمهم بشكل أفضل، يجب ألا تصنف بناء على الدرجات.





لماذا؟

لأن من الضروري عدم نشر عوائد التعلم من خلال التقويمات الرسمية الصفية بناء على درجات محددة حول أداء الطلبة بحسب هذه التقويمات. ويجب أن تطرح سؤالا: لماذا تعطي الدرجات تقديرا خاطئا لعوائد التعلم؟

إن الإجابة هي أن التقويمات الرسمية تركز على تمكين الطلبة من التعلم، وليس التفوق على طلبة آخرين. كما أن المعلمين الذين يضعون اختبارات غير مصنفة بحسب الدرجات، يساعدون الطلبة على معرفة أن وظيفة الاختبارات هي مساعدتهم على التعلم، وليس تحديد من أذكى ممن.

وعندما لا تكون الاختبارات تصنيفية/ بحسب الدرجات، فإن الأخطاء تتلاشى، أو يمكن أن تصحح. المهم عدم ارتكاب أخطاء طوال الطريق، بل تمكين الطلبة من اكتساب المهارات والمعرفة عند انتهاء عملية التدريس.

وإضافة لذلك، فإن إجراء تقويمات رسمية يمثل جزءا رئيسيا من عملية التدريس الصفي، والتي لا تتحقق بين عشية وضحاها. ويحتاج الأمر من المعلمين والطلبة إلى وقت طويل لتقبل فكرة أن معظم الاختبارات الصفية يمكن أن تعمل على تحقيق الهدف المطلوب لتحسين التعلم، وليس تقويم الطلبة. ومن الضروري أن يسمح المعلمون للطلبة بمعرفة أي من الاختبارات تهدف إلى تحديد الدرجات/ التصنيف (لأن مديريات التعليم تطلب مني تقديم درجات، فإن اختبار يوم الأربعاء القادم سوف يستخدم لغايات وضع الدرجات/التصنيف). ولكن مثل هذه الاختبارات يجب أن تكون قليلة قدر الإمكان.





متى نزود الطلبة بمعلومات التقويم؟

كما أشرنا سابقا، فعند التعامل مع مسألة التقويم الرسمي، لا يمكن القول إن المزيد من الاختبارات الرسمية قد تكون الأفضل. ومن الضروري أن يقدر المعلمون متطلبات الوقت لتطبيق مثل هذه الاختبارات، والفحوصات القصيرة، مقابل فوائد التعليم والتعلم التي توفرها أدلة مثل هذا التقويم. إن هدف المعلم هنا هو تزويد الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها من أجل تحسين تعلمهم الخاص، وحقيقة أن الطلبة يولون مزيدا اهتماما أقل بنتائج الاختبارات الرسمية، وبشكل أقل من نتائج الاختبارات العادية. ومن الممكن إرهاق أي شخص بالكثير من الأدلة، وكذلك الحال بالنسبة للأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

ويعتمد الأمر على كل معلم يستخدم التقويم الرسمي من حيث تحديد عدد الأدلة التي يجب جمعها (وبناء توفير المعلومات) وحسب كل موقف تدريسي. ومرة أخرى، فإن أفضل إطار عمل يجب إتباعه في التقدم في التعلم لتحقيق أهداف المنهاج يجب الاستمرار في تنفيذه. ونظر لأن الطلبة بحاجة إلى إتقان كافة أشكال بناء اللبنات في ذلك التقدم التعلمي، فإنهم بحاجة إلى تلقي أدلة تقويمية بخصوص وضعهم فيما يتعلق بكل مهارة فرعية وأشكال المعرفة التي تكون ضمن عملية التقدم في التعليم والتعلم.

وبناء عليه، فعلى المعلمين التخطيط لدمج ما لا يقل عن فرصة تقويم رسمية واحدة لكل مهارة فرعية أو شكل من أشكال المعرفة التي تم تحديدها في هدف المنهاج. كما أنني أنصح باستخدام تقويم الاحتفاظ مباشرة لقياس إتقان الطلبة لمعظم أهداف المنهاج التي يعملون على تحقيقها عند نقطة زمنية مناسبة لتعديل التدريس (من جانب المعلم) وتعديلات تكتيك التعلم (من جانب الطلبة).





وعند تحديد موعد جمع أدلة التقويم الرسمية، فليس من الضروري أن يحصل المعلمون (على كل شيء صحيح كليا). إن المعلمين متخصصون، والمتخصصون المحترفون يمتلكون الخبرة. وفي هذه الحالة، فإن المعلمين يجب أن يستخدموا خبراتهم البيداغوجية (الخبرات في علم التربية) من أجل الإجابة عن سؤال: كم مرة – ومتى – يجب تقويم طلبتهم بشكل رسمي.

كيفية جمع الأدلة لغايات استخدامها من قبل الطلبة

باستثناء واحد، فإن أنواع إجراءات التقويم الرسمي التي يرغب المعلمون في استخدامها لأهدافهم الخاصة عادة ما تكون مناسبة لتزويد الطلبة بأدلة لتكيفهم الخاص. ولأن التقارير التي تتعلق بوضع الطلبة تشير إلى تقنية إشارة المرور تمثل أحكام الطلبة وتضم القليل من أدلة التقويم الموضوعية، فإن مثل هذه الطرق لا تزود الطلبة بنوع المعلومات التي يريدونها من أجل اتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتحسين التعلم. وعلاوة على الأنظمة التي توضح وضع الطلبة، فإن أنواع الأسئلة (الاختيار من متعدد) والتي يتم بناؤها لغايات التقويم، تزود الطلبة بصورة واضحة عن وضعهم الحالي، وحول أدائهم، مقارنة بالأداء المطلوب منهم مستقبلا لتحسين تعلمهم.

دور التغذية الراجعة في توجيه تكتيكات تعديل التعلم

كما أشرنا سابقا، فإن التغذية الراجعة التي تقدم للطلبة ضمن عملية التقويم الرسمي يجب أن توفر توجيها حول كيف يمكن للطلبة تحسين تعلمهم. وعلى المعلمين تزويد الطلبة ليس فقط بتقرير عن درجاتهم/علاماتهم عن كل اختبار يستخدم لغايات التقويم الرسمي، بل أيضا بأفكار حول ما يمكن للطالب عمله من أجل تحسين مستوى فهمه لتقارير الدرجات. وقد تكون هذه على شكل نشاطات





مثل القراءات المناسبة، تمارين تطبيق عملية، أو حتى عمل فرق من الزملاء ذوي القدرة في جلسات تدريس الأقران.

ارتباط المقاييس

عادة ما يتم توظيف المقاييس للمساعدة في تقويم الاستجابات المبنية، أو لتقويمات الأداء على اختبارات مثل (المقالة، الخطب/الكلمات، أو المشاريع)، مع تزويد الطلبة بالتوجيه المناسب. ونظرا لأن معايير تقويم مهارات معينة تخضع لمقاييس محددة، فهي تزود الطلبة بإطار للحكم على تقدير الذات، وتعتبر هذه المقاييس ضرورية في إطار التقويم الرسمي.

ولمساعدة الطلبة على تقويم أعمالهم وتقديرها، فعلى المعلم التحقق من أن كل طالب يعرف مواصفات مقاييس التقويم. ومن المفيد في كثير من الحالات، البدء بهذه العملية عن طريق تكليف الطلبة باستخدام مقياس لتقويم أعمال بعضهم من خلال تقويم الأقران.

(ومن المثير، معرفة أن هناك العديد من الطلبة الذين يمكن أن يتقنوا تطبيق معايير التقويم عندما يطلب منهم تطبيق هذه المعايير في الحكم على أداء أحد الزملاء بدلا من الحكم على أدائهم الخاص). وبعد أن يكون الطلبة قد تعرفوا على كيفية استخدام المقياس ضمن إطار تقويم الزميل، فإنهم يصبحون مستعدين للانتقال لعملية تقويم الذات الموجهة باستخدام مقياس التقويم.

وسوف يكتشف المعلمون أن التكرار في دمج تقويمات الأقران وتقويمات الذات في عملية التقويم الرسمي تتحول لتصبح محددا عن مهام كيفية نجاح استراتيجيات التقويم الرسمي التي يستخدمها المعلم. وكلما استمرت تقويمات الأقران والتقويم الذاتي، كان التقويم الرسمي أكثر نجاحا وفعالية. إن سبب هذا النجاح المتزايد





هو أن الطلبة حقيقة يقومون بدور هام في عملية التقويم الرسمي من خلال تقويم الأقران وتقويم الذات، وهم يميلون إلى تطبيق وإجراء مثل هذه التقويمات. والحقيقة أن المقاييس الداخلية يمكن أن تكون ذات تأثير قوي على طريقة حل الطالب للمشكلات التي ترتبط بمثل هذه المقاييس، والتي تواجه الطلبة أثناء تطبيق تلك المقاييس.

التقويم الرسمي في أربع نكهات

في هذا الفصل، لاحظنا أن الطريقة ذات الخطوات الأربع في عملية صنع القرارات التي يتخذها المعلم، فإن نشاطات المراقبة التي يقوم بها المعلم تتوافق مع استخدام التقويم الرسمي. وبناء عليه، فإن التقويم الرسمي، يوفر إطارا تنظيميا هاما لتمكين المعلم من مراقبة عملية التعليم والتعلم.

وفي موضع آخر (Popham، 2008)، فقد اقترحت أن يكون هناك وضوح يعزز فوائد التقويم الرسمي ليس ككائن كلي، بل على أربعة مستويات:

المستوى الأول: تعديلات المعلم تدريسيا: في هذا المستوى الأول من التقويم الرسمي، يقوم المعلم بجمع أدلة حول الطلبة من أجل تحديد ما إذا كان هناك ضرورة لتعديل تدريس الحالي أو القادم.

المستوى الثاني: تعديلات تكتيكات تعلم الطلبة: ويتعلق المستوى الثاني من التقويم الرسمي بتزويد الطلبة بأدلة تقويم بحيث يتمكن هؤلاء الطلبة، وبأنفسهم، من تحديد ما إذا كان عليهم إجراء تعديلات في تكتيكات تعلمهم، وما يفترض أن يتعلموه.





المستوى الثالث: تغيير مناخ الصف: يتطلب هذا المستوى من التقويم الرسمي إجراء تغيير شامل في بيئة الصف بحيث يمكن استبدال المناخ التقليدي بواحد يؤدي إلى تعاون المعلم والطلبة لاستخدام التقويم المستمر بناء على الأدلة لتعزيز التّعلم وتحسينه.

المستوى الرابع: التنفيذ على مستوى كافة المدارس: ويركز هذا المستوى على استخدام التقويم الرسمي في كافة المدارس، والمديريات، وعلى المستوى الإقليمي، والمحلي.

ومن الواضح، أن هناك علاقات مفيدة بين مستويات التقويم الرسمي هذه، ولكن هناك فروقات هامة بينها. ومثال ذلك، ففي المستوى الأول من التقويم الرسمي (تعديلات المعلمين في تدريسهم) يمكن تنفيذها من قبل المعلمين بدون تركيب أو تطبيق أي من المستويات الثلاثة الأخرى.

وبالمقابل، فمن الممكن للمعلم تطبيق المستوى الثاني من التقويم الرسمي (إجراء تعديلات في تكتيكات تعلم الطلبة) بدون تنفيذ المستوى الأول . وفيما يتعلق بالمستوى الثالث من التقويم الرسمي (التغيير في مناخ بيئة الصف)، فمن الضروري دمج كلا من المستوى الأول والثاني، وذلك أن التغيير الشامل في بيئة الصف (التي تظهر في المستوى الثالث) تتطلب استخدام كلا من المعلم والطلبة أدلة التقويم من أجل إجراء تعديلات مضمونة لما يقومون به. وأخيرا، فإن المستوى الرابع من التقويم الرسمي (التنفيذ على مستوى كافة المدارس) يتطلب التوسع في استخدام واحد أو أكثر من المستويات الثلاثة للتقويم الرسمي.

وعلاوة على ذلك، فإن التمييز بين مستويات التقويم الرسمي الثلاثة سيؤدي إلى جعل هذه العملية الهامة أكثر سهولة من حيث الفهم، ومن ثم، أسهل من حيث الشرح للآخرين. وإذا تقبلنا التقويم الرسمي كإطار عمل للمعلمين لكي يقوموا





بمراقبة جودة جهودهم التدريسية، فإن علينا الاتفاق على أن المعلمين يجب أن يدركوا كلا من إيجابيات ونقاط ضعف التقويم الرسمي.

نقاط التحقق من الفصل

- ✓ إن مهمة مراقبة التدريس تهدف إلى مساعدة المعلمين على معرفة ما إذا كان هناك ضرورة لإجراء تعديلات في نشاطاتهم التدريسية ومساعدة الطلبة على إجراء تعديلات في تكتيكات تعلمهم.
- ✓ إن عملية التقويم الرسمي تزود المعلمين والطلبة بالمعلومات الضرورية لتحديد ما إذا كان هناك حاجة لإجراء تعديلات في التدريس أو تكتيكات التعلم، إضافة إلى معرفة أنواع التعديلات التي يجب إجراؤها.
- ✓ يتم التعرف على خيارات المعلم بشأن موعد جمع أدلة التقويم الرسمي وكيفية جمعها، من خلال التقدم في التعلم بهدف تحقيق أهداف معينة في المنهاج.
- ✓ قد يستخدم بعض المعلمين العديد من تقنيات القياس من أجل جمع أدلة للتقويم الرسمي والتي يكون لها فوائد إضافية لتعزيز مشاركة الطلبة في الدروس الصفية.
- ✓ تكون التغذية الراجعة أكثر فعالية عندما تركز على المهام، وتوجيهية، وفي الوقت المناسب، وبسيطة؛ وتكون أقل فعالية عندما تكون على شكل درجات وعلامات.
- ✓ يمكن تقسيم التقويم الرسمي إلى أربعة مستويات: تعديلات المعلم في التدريس، تعديلات الطلبة في تكتيكات تعلمهم، تغيير المناخ الصفي، والتنفيذ في كافة المدارس؛ ويعتبر استخدام المستوى الأول من التقويم الرسمي هدفا ضروريا لجميع المعلمين.





كتب يقترح الرجوع إليها:

- ليهي س. ليون ، س. تومبسون م. وويليام دي (نوفمبر ٢٠٠٥) وكتابهم (Classroom Assessment: Minute by minute, day by day) القيادة التربوية ٦٣ (٣) ، ١٨ – ٢٤

يضع ليهي وزملاؤه خمس استراتيجيات فعالة لعملية التقييم التجميعي لتعزيز تعلم الطلاب. إن هذه القيادة التربوية يجب قراءتها من قبل كل معلم يرغب في تقييم التدريس نفسه وتقييم الطريقة التي يحاول أن يتعلم بها الطلاب.

- ماكميلان جيه هـ. (٢٠٠٧) وكتابه (Formative Classroom Assessment: Theory into Practice) نيويورك ، مطبعة تيتشر كولدجإن مجموعة المقالات هذه التي كتبها خبراء في مجال التقييم التربوي تزود القارئ بإشارات جيدة بشأن فهمنا الحالي للتطبيقات السائدة في التقييم التكويني.
- ستيجنز (نوفمبر – ديسمبر ٢٠٠٦) وكتابه (Assessment for Learning: A Key to motivation and achievement)

في هذا الكتيب ذي الصفحات العشرين والذي قامت بتوزيعه دار نشر دلتا كابا، نجد أن ستيجنز يؤكد أن الاستخدام الماهر للتقييم الصفي من أجل التعلم (فضلاً عن تقييم التعلم) يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحفيز الطلاب وتحفيز ثقتهم وتحصيلهم. ويؤكد ستيجنز أن التقدم الحقيقي الذي ينتج عن التقييم الصفي لن يكون ممكناً ما لم: ١- ينعكس إطار توقعات التحصيل في كل التمارين ٢- تكن المدارس القائمة على المعايير في وضعها الحقيقي. و ٣- تكن التقييمات المستخدمة دقيقة.

إن المؤشرات الناتجة عن ممارسة التقييم الصفي المتميز تلخص لنا هذا الكتاب الذي تسهل قراءته.



الفصل السادس





تقويم التعليم

لنفترض أنك معلم أديت دورك التعليمي باهتمام بارع. وقمت باختيار أهداف منهاج ممتازة لطلبتك، وربما تكون قد اخترت أولوياتك من بين الأهداف المفروضة عليك رسميا. وقمت بتصميم ما تعتقد أنها أنشطة تعليمية متألقة ومتقنة التنظيم لتعزيز تحقيق طلبتك لهذه الأهداف. وكذلك قمت بتوظيف التقويم البنائي لمراقبة أنشطتك التعليمية المستمرة. وبناء على مثل هذه الأدلة في مسيرتك التعليمية، أجريت تعديلات رئيسية في طرق تدريسك، واستخدمت بيانات نفس التقويم البنائي لتحفيز طلابك كي يعدلوا من أساليب تعلمهم. نعم، بناء على هذا السيناريو الواقعي المفترض، يبدو أنك قد نفذت تعليمك بشكل دقيق بالطريقة التي كان من المفروض عليك اتباعها. ولكن يبرز هنا السؤال المزمن الذي يعتبر مأزقا: هل حققت النجاح؟

وبالنسبة للمعلمين، فإن توفير إجابة دقيقة عن هذا السؤال يعني العودة بنا إلى التفكير في الأهداف والوسائل التي قدمناها في الفصل الأول. سوف تتذكر أنه عندما يختار المعلمون مبدئيا مجموعة من الأهداف المنهجية لطلابهم، فإنهم في الواقع يعرضون الأهداف المقصودة والمفترض أن يحققها تعليمهم: المعرفة والمهارات والمشاعر التي يأملون من طلابهم اكتسابها كنتيجة لعملية التعليم التي تلقوها.

وبعد ذلك، وعندما يخطط المعلمون ويطبقون ويراقبون تعليمهم، فإن جميع تلك الأنشطة التعليمية تتعامل مع الجانب المتعلق بالوسائل من نموذج الأهداف والوسائل.





كيف يمكن للمعلمين التحقق فيما إذا كانت وسائلهم التعليمية فعالة؟ كما هو متوقع؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بد للمعلمين من التركيز على ما تعلمه طلابهم. هل اكتسب الطلبة فعلا الأهداف المبتغاة- المعرفة والمهارات والمشاعر التي تمثلها الأهداف المنهجية التي نسعى لتحقيقها؟- لا يمكن للمعلمين أن يتحققوا من نجاح طلبتهم إلا من خلال التركيز على اكتساب الأهداف.

يرغب المعلمون ذوو الخبرةِ في تقويم تعليمهم لأنهم كمحترفين يرغبون في أداءِ عملٍ جيد. فهم يعلمون أنه كلما كان تعليمُ المعلم أفضل، كلما كان تعلمُ الطلبة أفضلَ. ولكن حركة المساءلة تعني أيضاً أن عدداً متزايداً من صانعي السياسة التعليمية يدعون إلى تقويمات صارمة مفروضة من الخارج على المعلمين. وتستجيب مديريات المناطق التعليمية لذلك. وتبعاً لذلك، ومن خلالِ متابعة هذا الفصل فمن المفيد لك التفريق بين التقويم التطوعي للتعليم من قِبل المعلم ذاته والتقويم الإلزامي للتعليم من قِبل الآخرين. عندما يُجبر المعلمون على تنفيذ تقويم "للآخرين" لتعليمهم، فهناك عدة تغييرات رئيسة يجب مراعاتها في كيفية تعامل المعلم مع هذه المهمة التقويمية. بوجهٍ عام هذه التغييرات تدور حول كيفية تعزيز مصداقية الأدلة التي تبين نوعية تعليم المعلم.

الأدلة على فعالية التعليم

اعتماداً مرةً أخرى على نموذج الأهداف والوسائل نرى أن أهم الأدلة على فعالية التعليم تنبع من مدى تعلم الطلاب ما كان من المفروض أن يتعلموه. عندما يُلزم المعلمون بتزويد السلطات الخارجية بالأدلة المتعلقة باكتساب الأهداف المنهاجية فمن المنطقي أن نجمع الأدلة المتعلقة بأبرز الأهداف المنهاجية. فمن ناحية واقعية معظم السلطات الخارجية مهيّأة أن تكون أكثر انبهاراً من تحصيل الطلاب لعددٍ متواضع من المهارات الإدراكية عالية المستوى وكثيرةِ المتطلبات من إتقان الطلاب لمجموعاتٍ أكبر وأكثر عدداً من الأهداف المنهجية قليلة المتطلبات.





في الفصل الخامس بحثنا في الأدلة البنائية على تحصيل الطلاب من أجل استخدامها في تحسين التعليم. إلا أننا في هذا الفصل، نركز على الأدلة الجمعية لنجاح المعلم. وبوجه عام، عندما يتعلق الأمر بالأدلة البنائية لفاعلية التعليم فهناك ثلاثة أنواع رئيسة نأخذها بعين الاعتبار: الأدلة الإنتاجية والأدلة العملية والأدلة العاطفية.

الأدلة الإنتاجية

أفضل طريقة للحصول على دليل على أن الطلاب قد اكتسبوا أهداف المنهاج هي من خلال التقويم الصفي، ومن خلال اختبارات تحصيل خارجية معدة جيدا، وفي وقت مناسب ومتلائمة مع التعليم المقدم للطلاب.

نتائج التقويمات التي يعدها المعلمون

إن الشيء المثالي هو أن معظم التقويمات التي ستستخدم في قياس تمكن الطلاب من أهداف المنهاج سوف تكون قد أعدت سلفا- أو على الأقل سيكون قد تم تصورها- كجزء من جهود المعلم المبكرة لتوضيح أهداف المنهاج (انظر الفصل الرابع). وإن لم يكن الأمر كذلك ، فإنه يلزم المعلم حتما أن يجهز أداة تقويم أو أكثر كي يتمكن من التأكد من أن الطلاب قد اكتسبوا بالفعل المخرجات المزمعة والمتضمنة في أهداف المنهاج التي وضعها المعلم. أنا أنصح باستخدام أي من أساليب التقويم الموضحة في الفصل الثاني. وسواء اعتمد المعلمون على عناصر الاستجابة المختارة أم على عناصر الاستجابة البنائية أو على أساليب تقويم أكثر حداثة مثل تقويم الملفات الطلابية أو اختبارات الأداء، فإن السؤال الذي نسترشد به هو نفسه دائما: ما الدليل المبني على التقويم الذي يسمح بالوصول إلى استنتاج صحيح حول وضع طلابي من حيث تحقق أهداف المنهاج؟





نتائج الاختبارات التحصيلية الخارجية المناسبة

يمكن أن يتمكن المعلمون من توظيف أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية الخارجية لتقويم فعالية تعليمهم بشرط أن:

(١) يتوافق ما يقاس من خلال اختبار المساءلة مع أهداف المنهاج التي يحددها المعلم.

(٢) يجري الاختبار وتحصل النتائج في وقت مناسب من العام الدراسي كي يقرر المعلم مدى نجاحه في الأنشطة التعليمية المقدمة للطلاب مؤخرا.

(٣) يتناسب مع ما تم تعليمه للطلبة (كما وضحنا في الفصل الثاني). وإذا لم يتم الوفاء بأي من الشروط سالفة الذكر، فإن الأدلة التي تقدمها لنا الاختبارات التحصيلية الخارجية ستكون غير ذات معنى كي نحكم على فعالية تعليم المعلم.

وبالطبع، فقد يجد المعلمون أنفسهم في وضع يجعل نتائج اختبارات المساءلة الخارجية التي لا تفي بهذه الشروط ، تؤدي بالفعل دورا في تقرير نوعية تعليم المعلم. إن كل ما يمكنني عمله، هو أن أحث المعلمين والإداريين على عدم إيلاء أهمية تقويمية حقيقية لنتائج الطلاب في مثل تلك الامتحانات... وأن يتمعنوا في بعض التوصيات التي سأقدمها في الفصل السابع.

الأدلة الإجرائية

لا يمكن للمعلمين الحكم بدقة على فاعليتهم التعليمية بالاعتماد فقط على تصوراتهم الشخصية حول "مدى الإجادة التي سارت عليها عملية التعليم." وبنفس الطريقة، فإن الحكم الشخصي للمراقبين الخارجيين – حتى لو كانوا





مراقبين ذوي تدريب عالي وعلى درجة عالية من التطور والذين يقضون أوقاتاً طائلة في مشاهدة المعلمين أثناء تعليمهم –من المؤكد أنه ليس بالملائم. إن المشاهدات الصفية، مع أنها ولزمنٍ طويل، بوجود أو عدم وجود توجيهات إرشادية، تبرز العمليات الفعّالة القائمة على البحث، هي في الحقيقة مجرد تقليد أكثر من كونها وسيلة دقيقة ومستقلة لقياس فعالية التعليم.

وبسبب التعقيد الكبير في التعليم وبناءً على تعليم محدد من قبل معلم معين لأطفال بحد ذاتهم، ولمحتوى معين، في مكان معين وفي يوم معين، فإنه لا يوجد أي دليل عملي على نوعية التعليم (ما يفعله المعلمون أو الطلاب)، والذي قد يتجاوز الأدلة الإنتاجية لفعالية التعليم (الأهداف التي يكتسبونها). وتركز الأدلة الإجرائية على الوسائل؛ بينما ينصب اهتمام المقيّم على الأهداف النهائية.

والاستثناء الوحيد لقاعدة "لا أستطيع الحكم بالنظر فقط"، يحدث عندما يكتشف مراقبو الإجراءات الصفية أن معلماً ما منشغلٌ بالسلوك الصفي الذي يمكن أن يعتبره أي إنسانٍ عاقل سلوكاً رديئاً جداً. فعلى سبيل المثال، نفترض بأنك قضيت بضع حصصٍ صفية تشاهد زميلاً بمهارات ضعيفة في الإدارة الصفية، ولم يكن معظم الطلاب منهمكين في محادثات شخصية فحسب، بل كان المعلم يقرأ بصوت عالٍ سلسلةً من النصوص المقررة في الكتاب، والتي كان قد عيّنها واجباً منزلياً في السابق. لا يمكنك أن تقرر فيما إذا كان أيٌّ من الطلاب قد سمع هذه القراءة. والآن، وبناء على مجموعة الأنشطة الصفية المأساوية هذه، يمكنك في أغلب الأحوال أن تستنتج وبشكل دقيق أن تدريس هذا المعلم لم يكن فعالا.

ولكن الأمور لا تجري دائماً على عكس ما ذكرنا. افترض أنك كنت تشاهد زميلا يقدّم تدريسًا في غاية الروعة. قام المعلم بكل الأمور التعليمية المعقولة التي ذكرناها في الفصل الرابع. أوضح للطلبة توقعاته منهم بالنسبة للمنهج، وفر لهم





الوقت الكافي للقيام بالأنشطة التي كلفهم بها، واستخدم التقويم البنائي لتعديل تعليمه المستمر. وسوف تستنتج من خلال مراقبتك لما يجري في غرفة الصف أن تدريس هذا المعلم كان ممتازاً. وعلى الأغلب سوف تكون على صواب. وقد لا تكون كذلك.

إن أولئك المعلمين الذين تبدو أنشطتهم الصفية مدهشة في نظر المراقبين، قد يتخبطون تعليمياً. إن الإجراءات التعليمية التي تبدو جديرة بالثناء يمكن أن تثير غضب أولئك الطلبة المعينين (بسبب تجاربهم التعليمية السابقة). ورغم القول إن الإجراءات التعليمية الجديرة بالثناء نظرياً، تثير الإعجاب بشكل حقيقي، إلا أن الدليل على جودة أية عملية تعليمية يجب أن يكون مما يتحقق في "جعبة الطلبة/ اكتساب التعلم". ولهذا السبب، وحتى أثناء عمليات المراقبة عالية الجودة في الغرف الصفية، قد يثبت أنه مقنعٌ من ناحية التقويم، كما سيفعل الدليل الذي يقدمه لنا الاكتساب المقيّم للطلاب من أهداف المنهاج، باستثناء ما يحدث في حالة الإجراءات التعليمية الفاشلة بشكلٍ ذريع.

أدلة الأهداف العاطفية

فيما يتعلق بالمعلمين الذين يستعدون لقياس فعالية تعليمهم الخاص بهم، فإن أدلة التحول الإيجابية في اتجاهات واهتمامات وقيم الطلبة تحتل نفس القدر من الأهمية مثل حال الإنجازات في مدارك الطلبة. ولنواجه الأمر التالي: لو أن معلم رياضيات في مدرسة متوسطة تمكن من تعليم طلابه الكثير من الأفكار الرقمية المناسبة، ولكنه أثناء قيامه بذلك يجعلهم أيضاً يمقتون مادة الرياضيات. فعندئذٍ قد تؤدي هذه العواقب السلبية إلى إلغاء أي مكتسباتٍ إدراكية في مادة الرياضيات. والشيء المثالي هو أن المعلمين سوف يتبنون بشكلٍ روتيني تحقيق بضعة أهداف





منهاجية عاطفية/انفعالية، حتى يمكن جذب الطلبة على الأقل إلى الحد الأدنى بشكلٍ إيجابي نحو الموضوعات التي تدرّس عندما تنتهي عملية التعليم كما كانوا عند بدئها.

ويمكن للتغيرات العاطفية/الانفعالية الموثقة – المخرجات مثل زيادة " تشوق الطلاب لتعلم أشياء جديدة " –أن توفر معلومات فعالة تقنع المقيمين الخارجيين أن ما جرى في الحصة الدراسية كان له تأثيرٌ قويٌ وإيجابي. ونادرا ما يقدم المقيمون الخارجيون للمعلمين دليلاً على دور المعلم فيما يتعلق باتجاهات الطلبة واهتماماتهم وقيمهم، ويكون لطبيعة مثل هذا الدليل العاطفي تأثيرٌ يلفت انتباه المقيمين الخارجيين.

أدلة البطاقة المتوحشة

النتائج العفوية (غير المقصودة) للتعليم

تؤدي المخرجات أو النتائج المقصودة التي يحددها المعلم لطلابه دوراً بارزاً في قياس فاعلية المعلم. هل حققت أنشطة المعلم التعليمية النتائج المرجوة؟ هل تمكن الطلاب من تحقيق أهداف المنهاج المقصودة؟ هل اكتسبوا المهارات والمعرفة والسمات العاطفية التي أعدها المعلم لهم؟

على أي حال، ليس كل ما يحدث للطلبة هو أمرٌ مقصود. ويجب الاهتمام بالمنظومة الكاملة لما يحدث للطلبة وبغض النظر عما إذا كان ما حدث كان مخططاً له أم لا. ولهذا السبب الانتباه دائماً إلى إمكانية حدوث نتائج غير مقصودة مهمة للتعليم، بشكل فعلي. وإضافة لذلك، فإن مثل هذه النتائج غير المتوقعة (سواءٌ الإيجابية أو السلبية) يمكنها أن تؤدي إلى تغيير الأحكام التي تصدر بشأن نجاح المعلم في مهمة التدريس.





ولكي نوضح ذلك، لنفترض أن السيد (كاننغهام) معلم رياضيات في مدرسة ثانوية تقع في منطقة تعليمية حيث يجب على طلابه أن يجتازوا مقرراً تمهيدياً في مادة الجبر لكي يتخرجوا من الصف الثانوي. ومع نهاية العام الدراسي يكون قد جمع أدلة وافرة عن أن جميع طلابه الثلاثين تقريبا قد أظهروا إتقاناً لأهداف مقرر الجبر الخمسة الرئيسة. هذا يبدو جيداً جداً. ولكن لنفترض أنه اكتشف أن لديه ستة وثلاثين طالباً مسجلين لمادة الجبر في بداية العام الدراسي. من سبتمبر (أيلول) إلى يونيو (حزيران) كان أداءُ ستةِ طلاب أداءً ضعيفاً جداً لدرجةٍ جعلتهم يائسينَ من اجتياز الامتحان، وخلصوا إلى النتيجة بأنهم لن يتخرجوا، فتركوا المدرسة ليوفروا على أنفسهم ما بدا أنه جهودٌ عديمة الجدوى. ولصياغة ذلك بطريقة أخرى نقول إن نسبة ٢٠٪ من طلاب السيد/ كاننغهام في مادة الجبر (١) تركوا المدرسة بسبب ما جرى في الصف. ويفترض في هذه النتيجة غير المقصودة، والتي من الواضح أنها سلبية، أن تؤثر في حكم المعلم على نجاحه التعليمي، وتدفعه لإعادة النظر فيما يقوم به من أنشطة تعليمية.

إلا أن النتائج غير المقصودة يمكن أيضاً أن تكون إيجابية. مثال على ذلك، نفترض أن الآنسة (تشين) قد تم تعيينها لتعليم مقرر لغة إنجليزية في مدرسة متوسطة حيث يستطيع جميع الطلاب المسجلين القراءة بشكلٍ جيد بمستوى أدنى من المستوى الصفي. فتخطط الآنسة (تشين) للتعامل مع عددٍ من أهداف اللغة الأدبية في المنهاج في هذا المقرر، ولكن دافعها العام يتمثل في إيجاد طلبة قراء متمكنين بشكل أفضل. وبينما تقضي هذه المعلمة وقتها في مساعدة طلابها لإتقان أساسيات القراءة وتوظف أساليب متعددة مثل الوسائل الصوتية واستخدام أدلة السياق لتحديد معاني الكلمات، إلا أنها تبدأ بتطبيق أسلوب قراءة يبنى على تشارك الأقران، حيث يقوم كل زوج من الطلاب بقراءة المادة لزميله بصوتٍ مرتفع. وتعمل الآنسة تشين لجعل هذه القراءة الزوجية تجربةً إيجابية عن





طريق اختيار موادَ مصممة بحسب مستويات طلابها في القراءة. ومع سير العام الدراسي، تلحظ تقدماً في مهارات طلابها القرائية بشكل عام، ولكنها دهشت عندما علمت من مسؤولة المكتبة أن العديد من الطلاب المشاركين في النشاط الزوجي يستعيرون الكتب ليقرؤوها بأنفسهم، أحياناً بشكل زوجي وأحياناً أخرى بشكل فردي. وباختصار يبدو أن طريقة الآنسة تشين لم تؤد فقط إلى تعزز مهارات القراءة فحسب (كما يجب أن يعرض من قِبل مزيد من التقويمات التقليدية)، بل عززت بشكلٍ فعالٍ ميل الطلبة وبشكل إيجابي نحو القراءة نفسها. أما الطلبة الذين كانوا غير مبالين أو متخوفين من القراءة، فقد أصبحوا يختارون قراءة مواد غير مطلوبة منهم مدرسياً. ولا شك في ذلك النوع من النتائج غير المتوقعة إيجابي، ويجب أن يُضّمن بالتأكيد في تقويم النجاح التعليمي الذي حققته الآنسة تشين.

والنقطة الرئيسية هنا، هي أنه عندما يقوّم المعلمون تدريسهم، يجب أن ينتبهوا أولاً إلى ما إذا كان طلابهم قد اكتسبوا أهداف المنهاج المعدل من أجلهم. ولكن عليهم الانتباه إلى نوع النتائج غير المقصودة التي تتحقق من تعليمهم، سواءٌ أكانت إيجابية أم سلبية. وأحياناً، ومع نهاية تقديم جرعة تعليمية كبيرة، يمكن إعطاء الطلبة استبانة مفتوحة بدون أسماء، والتي تساعد المعلم في استخلاص رؤىً ووجهات نظر تتعلق بالنتائج غير المتوقعة من التعليم.

كيفية جمع أدلة تقويمية

إذا كان حجم دليل تقويم فعالية تدريس المعلمين يتأتى من خلال تقويمات تكشف مدى اكتساب الطلبة لأهداف المعلم في المنهاج الدراسي، يبقى من واجب المعلم معرفة متى وكيف يجمع مثل هذا النوع من الأدلة البنائية القائمة على التقويم. لننتقل الآن إلى ثلاثة تصاميم ممكنة لجمع الأدلة والتي قد يرغب المعلمون في توظيفها في تقويم تعليمهم الخاص.



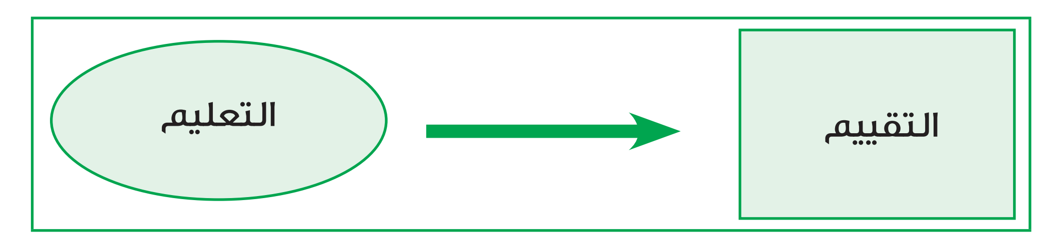


تصميم الاختبار البَعدي فقط

من أهم التصاميم الابتدائية في جمع الأدلة والذي يخطر بالبال عندما يود أحدنا أن تقييم تدريس المعلم، وهو استخدام طريقة بسيطة تأتي بعد عملية التعليم وتعرف بـ 'تصميم الاختبار البعدي فقط' كما في الشكل ٦-١ .

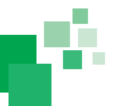
ومن خلال نظرة واحدة إلى هذا الشكل، تكتشف نقطة الضعف في هذه الطريقة. وذلك نظرا لعدم وجود تقويم للطلبة قبل التعليم، فمن المستحيل أن نفصل تأثير التدريس الذي يقوم به المعلم. ربما يرجع السبب في تفوق طلبة الصف الخامس لدى المعلم (إيفانز)، هو تقويمه المعد بعناية كبيرة، والذي كان يهدف إلى تقويم مدى إتقانهم لطريقة مبنية على الاستقصاء في مادة العلوم، ولكن ليس لأن الأسابيع العشرة من الاهتمام بالتعليم والتي كرسها لمادته كانت ممتازة، بل لأن طلابه الحاليين في الصف الخامس كانوا جميعا في الصف الرابع لدى الآنسة (مايلز) حيث قامت ببناء كامل إستراتيجيتها التعليمية حول نموذج "العلوم كمادة للاستقصاء".

الشكل ٦-١ تصميم "الاختبار البعدي فقط" التقويمي



إن الخطأ القاتل في تصميم الاختبار البعدي فقط هو أن السيد/ إيفانز (أو أي شخص آخر يستخدم هذا التصميم) عدَّ إمكانية التحقق مما إذا كان الطلبة بعد التعليم يعزى إلى تدريس المعلم، أم أنه يعكس ما قد تعلمه أولئك الطلاب





سابقا قبل تعلمهم الحالي. إن بعض المعلمين والإداريين يضعون بالفعل ثقة كبرى في هذه الطريقة لجمع الأدلة، ذلك أننا جميعا قد نميل إلى رؤية ما نريد أن نراه في مثل هذه المواقف التقويمية. لو أن زميلا لك فشل حقا في إدراك كيف يمكن لغياب الأدلة السابقة للتعليم أن تمحو الفائدة المرجوة من هذا التصميم في جمع الأدلة، فيجب أن تكون ودودا، ومن ثم شجع هذا الزميل أن يجرب شيئا أفضل.

تصميم الاختبار القبلي/ الاختبار البعدي

عند التحدث عن الضعف الواضح في تصميم "الاختبار البعدي فقط"، يفضل الكثير من المعلمين توظيف تصميم الاختبار القبلي/ الاختبار البعدي، الموضح في الشكل (٦-٢). وكما يلاحظ في نموذج جمع المعلومات، فإن التقويم يجري قبل وبعده حدوث التعليم. ويمكن التحقق من تأثير التعليم من خلال المقارنة بين أداء الطلاب في الاختبار القبلي مع أدائهم في الاختبار البعدي. ويعزى الفرق الناتج بينهما إلى تأثير تدريس المعلم.

الشكل ٦-٢ تصميم الاختبار القبلي / البعدي التقويمي



كما يلاحظ من الشكل أعلاه، هناك ثغرة في المنطق الذي يجب توظيفه مع هذا التصميم لجمع المعلومات. وتبرز هذه الصعوبة بسبب حقيقة أن الأطفال يكبرون. ومع نموهم فمن المحتمل أن تنمو أيضا معرفتهم ومهاراتهم - حتى دون الحصول على دقيقة واحدة من التعليم الرسمي- وفي نواحٍ مثل مهارات الاتصال والمهارات النفس-حركية والقدرة على التفكير المنطقي. وتبعا لذلك، فإنني أشجع المعلمين





الذين يستخدمون هذا التصميم لتقويم فعالية تعليمهم، بأن يرحبوا بالتحسن في أداء الاختبار البعدي بحماس مقنن بدلا من ترحيبهم بذلك بابتهاج شديد. وينطبق هذا التحذير بوجه خاص عندما يقارن المعلمون معلومات الاختبار القبلي التي تم جمعها في بداية العام الدراسي، مع المعلومات التي تم جمعها من الاختبار البعدي في نهاية العام الدراسي.

وهنالك مشكلة أخرى خطيرة في استخدام تصميم الاختبار القبلي/ البعدي، وتعرف بـ " ردة الفعل تجاه الاختبار القبلي". ونظرا لأن ردود فعل الطلبة على الاختبار القبلي يمكن أن تغير كيفية ردود أفعالهم على التعليم نفسه ، فهناك إمكانية أن تؤدي ردود الفعل هذه والتي تتأثر بالاختبار القبلي إلى صعوبة التحقق من مدى ارتباط أداء الطلاب في الاختبار البعدي من تدريس المعلم، مع مدى تأثر الأداء في الاختبار البعدي بالاختبار القبلي.

ولتوضيح ذلك، لنفترض أن معلمة أحياء في مدرسة متوسطة بدأت فصلها الدراسي التعليمي بإعطاء طلابها كتقويم قبلي، نفس الاختبار الذي يحتوي على عشرة عناصر والذي تخطط لإعطائه لهم كامتحان في نهاية الفصل. ولنفترض أن اختبار الأحياء هذا تضمن عنصرين يمكن تذكرهما بسهولة، ويعتمدان على طريقة الإجابة البنائية (التركيبية): وتطلب من الطلبة أن:

(١) يصفوا بالتفصيل كيفية تحديد عينة غير مسماة .

(٢) أن يشيروا إلى النتائج الإيجابية والسلبية لكيفية الحفاظ وتنمية أفكار هؤلاء الأطفال.

ويعود الفضل إلى قوة جذب فقرات الاختبار، فخلال الفصل الدراسي الأول، أولى الكثير من الطلبة انتباها إلى كلٍ من المعلومات الصفية وخارج الصفية



والمرتبطة بتحديد هذه العناصر. وبناء عليه، وعند أداء اختبار الفصل (المكون من عشر فقرات)، أحرز الطلبة تحسنا ملحوظا في درجات الاختبار. هل كان هذا التحسن عاما في تميز تدريس المعلم، أم أنه كان نتيجة لإعادة النشاطات قبل الاختبار، وبشكل يرتبط مع أداءات الطلبة في مجموعة الفقرات التي أجابوا عنها قبل الاختبار؟ من الصعب معرفة ذلك حقيقة.

كما أن الطريقة الحدسية المتعلقة بإعادة النشاط قبل الاختبار، تتمثل في عمل نماذج اختبارات صعبة – تلك التي تحتوي على فقرات مختلفة - ولكنها تقيس مهارات ومعارف الطلبة بنفس الطريقة تقريبا. وتنجح هذه الطريقة إذا كان بالإمكان بناء نماذج اختبارات بنفس القدر من الصعوبة. وقد تعلمت هذا منذ البداية. ففي بداية مهنتي، ترأست لجنة لتطوير الاختبارات والتي قامت ببناء اختبارات مساءلة لحوالي عشر ولايات. وكانت ولاية تكساس من ضمنها. وفيما يتعلق بكتابة اختبارات ولاية تكساس، فقد كان يفترض بنا أن نجري ثلاث محاولات كتابية والتي تمثل نفس درجة التحدي بالنسبة لجميع الطلبة. ومن ثم قمنا بتجربتها على عينات كبيرة من طلبة تكساس: ١٠٠٠ طالبا في كل محاولة/ تجربة. وشارك في هذه ٢٠٠٠٠ طالب، وقام كل منهم بكتابة مقالة حول واحدة من محاولات متساوية الصعوبة، إضافة إلى مقالة حول "محاولة رئيسية" والتي أكملها جميع الطلبة. وعند مقارنة أداءات الطلبة في المحاولة الرئيسية وغيرها من المحاولات التي قاموا بها، فقد تعرفنا على مدى صعوبة كل من العشرين محاولة الجديدة المرتبطة ببعضها البعض، وعندما نظرنا إلى البيانات النهائية، كان هنالك أربع محاولات من أصل ٢٠ محاولة جديدة والتي ظهر أنها متساوية من حيث الصعوبة.





ولو أن الاختبار القبلي والاختبار البعدي اختلفا في الصعوبة، كما هو الحال دائما، فإن ميزة تقويم التفسيرات الخاطئة تكون قد توفرت. ولو حدث تحسن في درجات الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي بسبب سهولة الاختبار البعدي، فإن مرجعية الاختبار (أن يكون الطلبة قد أتقنوا المادة وأن تدريس المعلم كان رائعا) لا تكون صادقة. ولا يمكن للمعلم معرفة أن تدريسه كان خاطئا، أو أن الطلبة لم يتعلموا بشكل جيد كما كان مؤملا. ورغم أن تدريسه قد يتحسن من خلال التعديل، إلا أن ذلك لن يحدث. وكذلك، فإن كان هناك الكثير من الاختبارات البعدية التي تؤدي إلى درجات متدنية في الاختبار البعدي، فإن المرجعية التي تتعلق بتدريس المعلم كانت ضعيفة وغير مناسبة. وهذا لن يؤدي فقط إلى تعديل التدريس الذي يعمل بشكل ممتاز، بل يشكل دليلا على "عدم فعالية التدريس" إذا ما تم تقويمه من قبل مقيمين خارجيين، والذي ربما يؤدي إلى نتائج خطيرة.

وبرغم نقاط الضعف هذه، إلا أن تصميم الاختبار القبلي/البعدي يحتوي على الكثير من الإيجابيات. وطالما أن بإمكان المعلمين الانتباه إلى التفسيرات الخاطئة التي تحدث بسبب النمو الطبيعي للطلبة، وإعادة نشاط الاختبار القبلي، فإن هذا الاختبار القبلي والبعدي يمكن أن يوفرا أدلة مفيدة حول ما إذا كان التدريس يعمل بشكل ناجح.

وعودة إلى الفصل الثالث، فقد ذكرت أن المعلمين يرغبون أحيانا في توظيف بعض عينات الفقرات، والتي من خلالها يتم توجيه الطالب لإكمال فقط بعض فقرات الاختبار. وكما أشرنا، فإن نماذج الفقرات تنجح بشكل جيد كاختبار قبلي في تصميم الاختبار القبلي/البعدي، لأن نماذج الفقرات تزود المعلمين بتقديرات دقيقة حول مستوى تحصيل الطلبة المبدئي، ولكنها تقلل من تأثير نشاط ما قبل الاختبار القبلي. ويحدث هذا لأن الطلبة يحصلون في الغالب على فقرات مختلفة





في الاختبار البعدي (في الاختبار البعدي الكامل) بدلا من الفقرات التي يحصلون عليها في الاختبار القبلي (في الاختبار القبلي الجزئي).

وسوف أعرض عددا من التقنيات التي تهدف إلى تعزيز تصميم الاختبار القبلي/البعدي خلال مراجعتها لعملية جمع البيانات والتي يمكن للمعلمين استخدامها عن تقويم فعالية تدريسهم. ولنبدأ بها الآن.

تصميم الفصل والتحول

إذا كان لدى المعلم صف يحتوي على عدد كبير من الطلبة (٣٠ طالبا أو أكثر)، فيجب إجراء تعديل في تصميم فقرات الاختبار القبلي/البعدي، والتي تفيد في تقويم نجاح التدريس الذي يقدمه المعلم. ويطلق على هذه تقنية (تصميم الفصل والتحول)، وسوف أوضح كيفية تطبيقها. ونظرا لأن تفاصيل تصميم هذه الطريقة يمكن أن تكون مشوشة، فإن أسهل طريقة لشرحها هي الافتراض بأنك معلم يستخدم تصميم جمع البيانات.

١. **أنشئ نموذجين للاختبار:** من أجل الانطلاق بالعمل يجب توفير نموذجين من الاختبار والذين سوف تستخدمهما كاختبار قبلي واختبار بعدي. ويجب أن يكون نموذجا الاختبار متشابهين في درجة الصعوبة، ولكن لا ضرورة لأن يكونا متساويين تماماً في الصعوبة. يمكن أن نشير إلى النموذجين كـ نموذج الاختبار رقم (١) و نموذج الاختبار رقم (٢). يمكن أن يتكون نموذجا الاختبار من عناصر إجابة اختيارية وعناصر استجابة تركيبية أو من كليهما معاً.



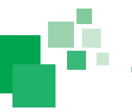


٢. **قسّم الصف:** قسّم صفك عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين تقريباً، ويمكن ذلك من خلال تقسيم قائمة الأسماء إلى نصفين، حيث تمثل المجموعة (أ) الأسماء التي تبدأ فيها بالحروف من A إلى L، وتضم القائمة الثانية جميع الطلاب الذين تبدأ أسمائهم الأخيرة بالحروف من M إلى Z (وتسمى بالمجموعة ب).

٣. **قُم بالتقويم القبلي:** مستخدماً نموذج اختبارٍ مختلف لكل نصف من الصف. قدّم نموذج اختبار مختلف لكل مجموعة من الصف، وتكليف الطلبة أن يكتبوا أسماءهم فقط – على ظهر ورقة الاختبار، واطلب منهم بشكلٍ محدد ألا يكتبوا التاريخ.

٤. **اجمع ورمّز الاختبارات القبلية.** إذا كان أيٌّ من النموذجين يحتوي على عناصر إجابة تركيبية/بنائية/مقالية، عليك أن تكتب رقماً رمزياً تعريفياً على ظهر الورقةِ الأخيرة من اختبارات الطلبة المكتملة، حتى تتمكن من التعرف عليها كاختبارات قبلية في وقت لاحق. ويمكنك مثلاً أن تستخدم رمزاً من ثلاثة أرقام وأنْ تحرص أن يكون الرقم الأوسط رقماً زوجياً دائماً. عند ذلك، فإن أي رمزٍ من ثلاثة أرقام فيه الرقم الأوسط صفر أو ٢ أو ٤ أو ٦ أو ٨ يمثل بالنسبة لك "هذا اختبارٌ قبلي." (ملاحظة: عند هذه النقطة يمكنك الاطلاع على إجابات الطلبة على الاختبار القبلي من أجل التخطيط لأهداف التدريس، ولكن ما لم تحتو هذه الاختبارات على عناصر إجابة اختيارية فقط (اختيار من متعدد)، فيجب عدم كتابة/منح أي درجات على نماذج الاختبار الفعلية في هذا الوقت.)





٥. **الآن قم بعملية التدريس:** شمِّر عن ساعديك وأبدأ التعليم! علِّم طلابك جميعاً أفضل ما لديك من قدرة طيلة الوقت الذي يُسمح لك فيه بالتعليم: ربما لبضعة أسابيع أو ربما طيلة الفصل كاملاً، إذا كانت أهداف المنهاج معقدةً لدرجةٍ تقتضي ذلك.

٦. **الاختبار البعدي**، تبديل نماذج الاختبار: عندما تنتهي من التعليم بدل نماذج الاختبار لتطبيق الاختبار البعدي. إذا كان نصف الصف (المجموعة أ) قد أدوار اختبار النموذج (رقم ١) كاختبار قبلي، عندئذ قدم لهذه المجموعة نموذج (الاختبار ب) كاختبار بعدي. وبنفس الطريقة، إذا كان نصف الطلبة (المجموعة ب) قد استخدم نموذج الاختبار (رقم ٢) كاختبار قبلي، فقدم لهؤلاء الطلاب نموذج الاختبار (رقم١) كاختبار بعدي. ومرة أخرى وجه طلابك لكتابة أسمائهم على ظهر الورقة الأخيرة من الاختبار دون كتابة التاريخ.

٧. **اجمع ورمّز الاختبارات البعدية.** بنفس الخطوات السابقة، حدد أرقاما ترميزية للاختبارات البعدية لكي تتمكن من تمييزها عن غيرها، وذلك بعد الرجوع إلى ترميزاتك للاختبارات القبلية. بإمكانك مثلاً الآن أن تستخدم أيضا ترميزا من ثلاثة أرقام ولكن هذه المرة استخدم رقما فرديا في الوسط ليبين أن هذا الاختبار قد طبق بعد عملية التعليم.

٨. **اجمع الاختبارات القبلية والبعدية، ثم صنفها حسب النموذج:** اخلط جميع نسخ نموذج الاختبار(رقم ١) (من الاختبارات القبلية والبعدية)، وافعل الشيء نفسه مع الاختبارات القبلية والبعدية لنموذج الاختبار (رقم٢).





٩. ضع درجات الاختبارات بشكل حيادي قدر الإمكان: إن كان لديك أي كمية معتبرة من نموذجي الاختبار والتي تحتوي على عناصر ذات استجابات تركيبية، فعندها يجب أن تحاول توظيف مقدري درجات حياديين (من الزملاء أو أولياء الأمور)، ليحكموا على نوعية الإجابات لنموذج الاختبارين (رقم ١ المخلوطة معا "القبلي والبعدي"). أما إذا كانت نماذج الاختبارات مكونة حصريا من إجابات اختيارية فلا ضرورة لوجود مقدري درجات حياديين. وسوف يكون تقديرك لدرجات طلابك في الاختبارات القبلية والبعدية موضوعيا، وذلك لعدم الحاجة إلى أحكام تقويمية من قبلك لاستجابات الطلاب التركيبية. وكل ما عليك عمله، هو معرفة أي من الإجابات كانت للاختبارات القبلية وأيها للبعدية.

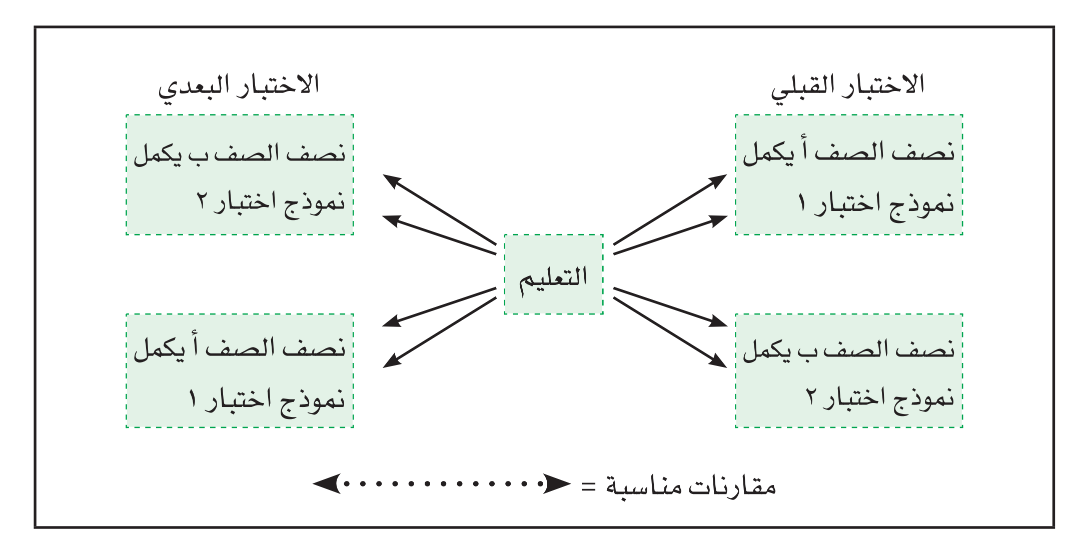
١٠. أعد تصنيف الاختبارات إلى قبلية وبعدية وقارن بين الدرجات: بعد الانتهاء من تقدير الدرجات، راجع الترميزات (الرموز) وصنف الأوراق التي قمت بتقدير درجاتها بشكل محايد، إلى (اختبارات قبلية) وأخرى (بعدية). من الواضح أن ما تأمل في رؤيته، هو حدوث تحسن ملحوظ في أداء الطلبة في الاختبارات البعدية أكثر من أدائهم في الاختبارات القبلية.

ويوضح الشكل (٦-٣) كيفية تصميم التقسيم والتبادل. لاحظ أن المقارنات الملائمة يشار إليها بأسهم منقطة وهناك اثنتين من المقارنات – التغيرات من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي لنموذج الاختبار (رقم ١) والتغيرات من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي لنموذج الاختبار (رقم٢).





الشكل رقم ٦-٣: التصميم التقويمي للتقسيم والتبادل.



ولكون هذا التصميم التقويمي يزودك بمؤشرين حول ما إذا كان تعليمك قد عزز التقدم بناء على نتائج الاختبار البعدي، ويعتبر أحد مواطن القوة الرئيسة. ولأن المقارنات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تحققت من خلال نفس الاختبار، فلن تكون هناك أية مشكلات ترتبط بالاختلاف في صعوبة نموذج الاختبار. وعلاوة على ذلك، ولأن طلابك لم يروا مسبقا عناصر الاختبار البعدي المحددة التي سيتلقونها كاختبار قبلي، فإن التأثير الكبير المحتمل لرد الفعل على الاختبار القبلي يتناقص بشكل كبير.

أما نقطة القوة الأخرى لتصميم التقسيم والتبادل، فهو نجاحه الواضح في تحديد التغيرات العاطفية/الانفعالية لدى الطلبة. إن الاختبار البعدي العاطفي يؤدي بوجه خاص إلى توعية الطلاب حول ما يخطط المعلم للتأكيد عليه أثناء تدريسه من أجل تحقيق أحد أهداف المنهاج، مما يؤدي إلى إيجاد مشكلات في رد الفعل على الاختبار القبلي.





وسنعرض الآن كيفية استخدام تصميم التقسيم والتبادل، من أجل جمع الأدلة على فعالية التعليم فيما يتعلق بالأهداف العاطفية/الانفعالية للمنهاج. لنفترض أنك اخترت أن تعلم لتحقيق أربعة أهداف عاطفية/انفعالية خلال سنة دراسية معينة: اثنان منها يتعلقان باهتمام الطلاب بمواد دراسية معينة (مثلا: مادة العلوم والدراسات الاجتماعية) واثنان يتعلقان بثقة الطلاب في قدرتهم على استخدام المهارات الأساسية المتعلقة بمادتين دراسيتين أخريين (مثلا، القراءة والرياضيات). إن ما يمكنك عمله هو إيجاد بيانيْن عاطفيين مختلفين لنموذج اختبارك رقم١ ونموذج اختبارك رقم٢ ، كل منهما يتكون من أدوات تقرير ذاتي تم ملؤها دون أسماء تشبه تلك الموضحة في الفصل الثاني. مع ذلك، فإن نموذج الاختبار رقم١ يشتمل فقط على عناصر تتعلق بالقراءة (الثقة) والعلوم (الاهتمام)، ونموذج الاختبار رقم ٢ يشتمل فقط على عناصر تتعلق بالرياضيات (الثقة) والدراسات الاجتماعية (الاهتمام). وهكذا فإن الطالب الذي يتلقى قائمة نموذج الاختبار رقم١ قبل عملية التعليم سيحصل على قائمة نموذج الاختبار رقم٢ في نهاية التعليم. وأن المتلقين لقوائم نموذج الاختبار رقم٢ قبل عملية التعليم سوف يحصلون على قوائم نموذج الاختبار رقم١ في نهاية التعليم. ومع أن القوائم العاطفية هذه لا تحتوي على استجابات تركيبية (لأن عدم الكشف عن الأسماء كليا يعتمد على استجابات اختيارية)، فإن رد الفعل المتوقع على التقويمات القبلية العاطفية سوف يكون محدودا. وفي الفترة التي تلي التعليم سوف يستجيب الطلاب جميعا ولأول مرة لمجموعة جديدة من العناصر العاطفية، وسوف تعطيك مقارناتك بين القبلي والبعدي للعينات التي تشكل ٥٠٪ تقديرا دقيقا لما يجري عاطفيا في صفك كاملا.

ويمكن لتصميم التقسيم والتبادل أن يحقق النجاح الجيد إن وجدت نفسك تدرس صفوفا كبيرة نوعا ما. ولكن لا بد من الحذر أنه عند تدريس صفوف



صغيرة أقل من ٢٠ طالبا، فإن التمثيل النصفي لصفين مثلاً، والمستخدم في هذا التصميم سيكون من الصغار، وهو ما يشكل عينة ال٥٠٪ من كل الصف ، وهو ما يصعب من وضع ثقة كبيرة في درجة تمثيل نصفي الصفين هذين، للاستدلال به على الصف كاملا. والتحذير الآخر الذي يجب أخذه في الحسبان عند استخدام تصميم التقسيم والتبادل هو مقدار الوقت التي تتطلبها إدارة هذا التصميم. هناك أيضا مقدار لا بأس به من الفوضى التي ترافق استخدام هذا التصميم في جمع المعلومات، مثل إنشاء نموذجين وتقسيم الصف وترميز الاختبارات وخلطها وتقدير الدرجات ومقارنة النتائج. إن رفع درجة المصداقية لأي تقويم لنجاحك التعليمي (كما هو مهم بوجه خاص عندما تطلب السلطات الخارجية مثل هذه التقويمات) يشمل أيضا تلخيص الحكام غير الحياديين لتقدير درجات الطلاب دون أسماء للاختبارات القبلية والبعدية المختلطة معا. ولذلك من المنطقي توظيف تصميم التقسيم والتبادل في بضع أهداف فقط من أبرز أهدافك المنهاجية- وخصوصا اكتساب الطلاب لمهارات إدراكية عالية المستوى.

وهناك سبب آخر يدعو إلى استخدام هذه الطريقة في التقسيم والتبادل أحيانا وليس كل بضعة أسابيع. سوف يبدأ بعض طلابك بإدراك ما يجري مع نماذج الاختبارات المتبادلة. سوف يدركون أنهم إذا تلقوا نموذج الاختبار رقم٢ كاختبار قبلي، فإنهم سيتلقون نموذج الاختبار رقم١ كاختبار بعدي والعكس بالعكس. وكثير من الطلاب لن يهتموا كثيرا، بطريقة أو بأخرى. ولكن ابحث عن بعض طلابك الأكثر حماساً ليبدؤوا بسؤال زملائهم الذين تلقوا "الاختبار القبلي الآخر" عن محتوى ذلك الاختبار القبلي. هذا التبادل لما يتذكره الطلاب عن الاختبار القبلي إذا كان واسع الانتشار يميلُ إلى تقليل قدرة تصميم التقسيم والتبادل على كبح رد الفعل على الاختبار القبلي.





متى تستخدم كل التصاميم؟

لقد بحثنا حتى الآن في ثلاثة تصاميم تقويمية مختلفة يمكن استخدامها لجمع الأدلة فيما يتعلق بنجاح تعليم المعلم. تركز التصميمات الثلاثة جميعاً بشكل صحيح على ما يحدث للطلاب نتيجة لتعليمهم. لكن التصاميم الثلاثة جميعاً تتعلق بوضع الطلاب فيما بعد عملية التعليم بطرقٍ مختلفة نوعاً ما. فيما يلي بعض الخطوط العريضة حول الوقت المناسب لاستخدام التصاميم المتنوعة، بناءً على الهدف الإجمالي لتقويم التعليم:

التقويم التطوعي للتعليم:

- بالنسبة للمعلمين الذين يحاولون تبين مدى إجادتهم للتعليم، وبالتحديد من أجل أهداف التقويم الخاصة بهم، هنالك دورٌ لكل واحدٍ من هذه التصاميم في جمع المعلومات.

- يمكن للمعلمين أن يختاروا استخدام تصميم الاختبار البعدي فقط ليعطيهم تقديراً تقريبياً عن مدى إجادة تعليمهم لبعض أهداف المنهاج الأقل أهميةً. ويمكن لهم أيضاً أن يستخدموه من أجل أهداف المنهاج الذين هم متأكدون من أنها لم تواجه طلابهم من قبل. فمثلاً لو كنت أنت معلماً في مدرسة ابتدائية وعلى وشك أن تأخذ طلابك إلى ما يؤكد لك دليل المناهج في منطقتك التعليمية أنه أول مرةٍ يتعلم فيها الطلاب شيئاً عن تاريخ العالم، عندئذٍ فمن المحتمل أن معظم المعرفة التي يحصل عليها الطلاب عن تاريخ العالم فيما بعد التعليم سوف تُعزى إلى تعليمك وليس إلى تعليم أي شخصٍ آخر. يمكن أن يكون تصميم الاختبار البعدي فقط أداةً مفيدةً مع أهداف المنهاج الجديدة كلياً والمحتوى الجديد.



- أما تصميم الاختبار القبلي/البعدي فيناسب تماماً تقويم التعليم المركز على أكثر أهداف المعلم المنهاجية أهميةً، وإن المعلمين الذين يستطيعون تقليص عدد أهداف منهاجهم إلى رقم متواضع سيتمكنون في الغالب من إيجاد الوقت والطاقة لاستخدامه. إن اختيار عينات العناصر يوفر طريقةً لتقليل الالتزام بالزمن الصفي المطلوب. إذا كان لدى المعلم ثقة كافية في عدد الطلاب الذين يستجيبون لكل عنصر عندئذ فإن الرؤى التي يمكن أن يحصل عليها المعلم من اختيار عينات العناصر سليمةٌ تماماً عادةً.

- أخيراً وبسبب المتطلبات الإدارية لتصميم التقسيم والتبادل أنصح المعلمين بتوظيفه فقط في تقويم نجاح تعليمهم الذي يستهدف أبرز أهداف المنهاج وخلاف ذلك بشكلٍ أساسي عندما يكون إتقان الطلاب لمثل تلك الأهداف يحتاج إلى قياس باستخدام بعض التنوع في أساليب التقويم المبني على الاستجابات التركيبية. بالإضافة إلى التقليل من رد الفعل على الاختبار القبلي هنالك جدوى إضافية قليلة لتصميم التقسيم والتبادل عندما تتكون الاختبارات من عناصر ذات استجابات اختيارية فقط.

التقويم الخارجي للتعليم

عندما يكون تقويم جهود التعليم المقدم من المعلمين مفروضاً من الآخرين، فإن نظام تقويم المعلم يجب أن يتغير بشكلٍ كبير. في مثل هذه الحالات يبدو أنه غير ذي معنى أن نقدم الأدلة التقويمية المتحصلة من طريقة الاختبار البعدي فقط. إذ إنه ببساطة السلطات الخارجية سوف لن تضع أي ثقة في الأدلة التي لا تأخذُ في اعتبارها وضع الطلاب قبل بدء عملية التعليم. وكما رأيتم سابقاً يجب عليهم ألا يفعلوا ذلك عادةً.





ويجب على المعلمين أن يجمعوا الجزء الأكبر من الأدلة التقويمية، إما باستخدام تصميم الاختبار القبلي/البعدي، أو تصميم التقسيم والتبادل، مستخدمين كل ما يتوفر لديهم من أدوات اختيارية ومعززة للمصداقية، بما في ذلك تقدير الدرجات دون أسماء للاختبارات القبلية والبعدية المخلوطة، وبدون مقدري الدرجات المحايدين. عند إجراء تقويم خارجي للتعليم فمن الأفضل تعيين مجموعة صغيرة من أولياء الأمور أو رجال الأعمال ليعملوا كمقدري درجات بدلاً من أن يستخدم المعلم زملاءه المعلمين لهذا الغرض. بعد إعطاءهم التدريب المناسب في استخدام مقاييس التقويم المطلوبة فإن "مقدري الدرجات من المواطنين" يمكن أن يقوموا بعملٍ رائع في نفس الوقت الذي يعززون فيه من الانطباع بحياديتهم وهكذا بتعزيز مصداقية المعلومات التقويمية الرئيسة المتعلقة بتعليم المعلم.

تقويم المعلمين: الهدف بعيد المنال

لقد كان التركيز في هذا الفصل على تقويم التعليم. وهذا التركيز يتم على أكثر الجوانب التي تعجُ بالمشاكل في ميداننا وبالتحديد، تقويم المعلمين. أود أن أبحث في هذه المشكلة هنا في هذا الجزء التلخيصي ولكن بشكلٍ موجز فقط. وكي أمارس حقي في الحديث عن هذا الموضوع سوف أعرض لكم أفكاري الخاصة حول كيفية تقويم المعلمين. يمكن ألا تتفقوا معي وذلك لا بأس به. ولكنني ببساطة لا أستطيع أن أقول وداعاً لفصلٍ يركز على تقويم التعليم دون أن أسجل بعض الآراء فيما يخص الكيفية التي يجب أن يقوّم المعلمون بواسطتها.

إن مواقفي المتعلقة بتقويم المعلمين ربما لا تتفق مع مواقفكم ولكنني أراهن أن مواقفي قد استغرقت وقتاً أطول كي تتبلور. كما ترون، كمساعد بحث في كلية دراسات عليا، كان أول عملٍ أنيط بي متعلقًا بتقويم المعلمين. وجهني أستاذي لمراجعة كل التحقيقات التجريبية المتعلقة بتقويم المعلمين والمنشورة بين عامي ١٩٠٠ و ١٩٥٠.





وقد استغرق ذلك مني شهوراً وشهوراً لإنجازه. ومع أن معظم الدراسات التي راجعتها قد أجريت قبل سنين عديدة إلا أن المحققين الذين أجروا تلك الدراسات واجهوا بالضبط نفس الصعوبات التي يواجهها الباحثون في تقويم المعلمين في وقتنا الحاضر. وزيادة على ذلك مع أن العديد من الباحثين القدامى قد انطلقوا في البحث عن "رصاصة فضية" تسمح بالتوصل إلى تقويم محدد لكفاءة المعلم، إلا أن مثل هذه الرصاصة لم يعثر عليها أبداً. ولا زالت مفقودة حتى الآن.

العائق الذي لا يمكن التغلب عليه أمام إيجاد طريقة موثوقة ومناسبة لتقويم المعلمين هي الخصوصية العميقة للتعليم. معلم معين مثقل بتاريخ شخصي من نوع خاص ونسب وراثي مميز يحاول أن يعلم أهداف منهاج معينة لمجموعة معينة من الطلاب حيث كل منهم يجلب معه خلفية خاصة ومجموعة من الميول والنزعات الموروثة المحددة. هذا التعليم يسير في مدرسة معينة يتم توجيهها من قبل مدير معين في مجتمع معين. وليس من المبالغة أن أؤكد على أن كل معلم يعمل في موقف تعليمي فريد من نوعه بالمعنى الحرفي. ولأن التقويم يشتمل بشكل نموذجي على المقارنة، فإن تقويم ظاهرة فريدة ليس بالأمر السهل. لهذا السبب، ما من نظام لتقويم المعلم أن يخلو من الأخطاء. بعض المعلمين المتميزين سوف يعتبرون ليسوا بذلك التميز. وبعض المعلمين ذوي البهرجة السقيمة سوف يرى أنهم مقبولون. لن نحصل أبدا على نظام تقويم للمعلم خالٍ من الأخطاء، وإن أولئك الذين يلقون بالحلول جزافا، مثل قولهم: "حدد جودة المعلم من خلال نتائج طلابه في الاختبارات المعيارية،" فإنهم يسيئون وبشكل حاد تقدير مجموعة التعقيدات المعروفة بتقويم المعلمين.

ولذلك، فإنني كشخص قد خاض غمار أدبيات البحث في تقويمات المعلمين لأكثر من ٥٠ سنة، قد توصلت إلى الاستنتاج عن الطريقة الوحيدة الممكن الدفاع





عنها حقا في تقويم مهارة المعلم. وبسبب الخصوصية الملازمة التي تغلف مساعي المعلم، فإنني أعتقد أن تقويم التعليم يجب أن يترك بشكل أساسي للتقدير المهني من زملاء مدربين جيدا.

مع أنه مضى عليّ أكثر من عقدين منذ أول مرة شرحت هذه الإستراتيجية التقويمية (بوفام، Popham ,1988)، إلا أنني لا زلت أواصل الاعتقاد أنها تتفوق على كل طريقة أخرى قدمت سابقا أو منذ ذلك الحين. إن فكرتها الأساسية تقوم على أن تقويم المعلم بشكل معقول يقتضي منا الأخذ بالاعتبار كل مصادر الأدلة التي يمكن أن تساعد في تقويم المعلم. مثل مصادر التقويم هذه يمكن أن تشمل ما يلي:

- أداء الطلاب في الاختبارات الصفية.
- حالة الطلاب العاطفية كما تقيسها قوائم التقارير الذاتية.
- درجات الطلاب في اختبارات التحصيل المعيارية.
- تقديرات الإداريين لمهارة المعلم.
- المشاهدات المنتظمة لأنشطة المعلم الصفية.
- تقديرات الطلاب (دون أسماء) لمعلميهم.
- تقويمات المعلم الذاتية.

أخذا بالحسبان الخصوصيات المحيطة بتعليم معلم ما، فإن بعض مصادر الأدلة هذه ستكون أكثر ذات مغزى من غيرها. وهنا حيث يمكن للجنة من ثلاثة إلى أربعة أشخاص من المعلمين ذوي الخبرة والمدربين تدريبا مكثفا لهذه الوظيفة المعينة أن يدخلوا المعمعة كي يحكموا على بروز أية أدلة تقويمية متوفرة ومن ثم تقدم تقويمًا إجماليًا لكفاءة تعليم المعلم اعتمادًا على أكثر الأدلة المتوفرة إمكانية للدفاع عنها.





فكر كيف يمكن لهذه اللجنة أن تحكم على الأدلة. ربما يكون المعلم قد جمع سلسلة من المقارنات بين الاختبارات القبلية والبعدية والمقدرة درجاتها دون النظر إلى الأسماء من قبل أولياء الأمور باستخدام مقاييس جيدة الإعداد واستنتجوا أن هذه الأدلة تظهر نموا متواصلا في درجات الطلاب من مرحلة ما قبل التعليم إلى ما بعد ذلك. يمكن للجنة أن تعطي هذه النتيجة وزنا كبيرا. وعلى العكس من ذلك، فإن اللجنة يمكن أن تعطي وزنا أقل لتقدير المدير الإيجابي جدا لو اكتشف أعضاؤها أن المدير يميل إلى ما هو أقل من الحكمة وأنه قد أعطى باستمرار درجات عالية جدا لكل معلم في المدرسة. إن أساس هذه الطريقة المهنية في الحكم على تقويم المعلمين هو أن المعلمين المدربين جيدا (حتى أنه من الممكن أن يكونوا مجازين لهذا الغرض) يجب أن يزنوا المزايا لكل ما يتوفر من الأدلة الملائمة، ومن ثم يعتمدوا على أكثر الأدلة إقناعا لتكوين حكم متراكب فيما يتعلق بمهارة معينة للمعلم.

هل يمكن لمجموعة عالية التدريب من الزملاء أن تخطئ أحيانا؟ بالطبع هذا أمر ممكن. لكن مع وجود المشكلات الأساسية التي لا يمكن التغلب عليها من الخصوصية التي تحيط بالتقويم لمعلم معين، فإن الطريقة القائمة على الحكم على تقويم المعلم تبدو أكثرها معقولية. إن أية طريقة لتقويم المعلم لا تخاطب خصوصية وفردية وضع أي معلم فمن المؤكد أنها لا يمكن الدفاع عنها.

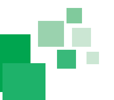




مراجعة عامة لما ورد في هذا الفصل

- يجب أن يبنى نجاح المعلم التعليمي على المفهوم المتعلق بمخرجات التعليم حيث المحدد الرئيس لنوعية التعليم هو ما تعلمه الطلاب بالفعل.
- تشمل الأدلة المعتبرة في تقويم النجاح التعليمي تحصيل الطلاب لأهداف المنهاج الموثقة في الاختبارات الصفية واختبارات التحصيل المعيارية المعدة بشكل متوازن ومتلائمة مع التعليم المقدم للطلاب وكذلك تشمل استجابات الطلاب على القوائم العاطفية المجهولة الأسماء.
- يجب أن تشكل النتائج غير المقصودة عاملا مهما في الأحكام التقويمية على فاعلية تعليم المعلم.
- يمكن أن نجمع الأدلة على نجاح التعليم من خلال ثلاثة تصميمات تقويمية كل منها فيه مواطن قوة ومواطن ضعف: تصميم الاختبار البعدي فقط، وتصميم الاختبار القبلي/ البعدي، وتصميم التقسيم والتبادل.
- عند جمع الأدلة على فاعلية التعليم، من الحكمة أن نفرق بين جهد المعلم التقويمية الاختيارية وتلك المتطلبات التقويمية المفروضة من السلطات الخارجية.
- تعتبر طريقة الحكم المهني في تقويم المعلم الطريقة الأفضل والأكثر قابلية للدفاع عنها.





كتب أخرى يقترح الرجوع إليها:

- بوديت ك. ب. سيتي، أي أيه ومورنان ر.ج. (٢٠٠٥) وكتابهم (Data Wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve) كمبردج – مطبعة هارفارد
- بالرغم من أن هذا الكتاب يركز على جعل مدراء المدارس يفهمون كيف يمكنهم استخدام نتائج التقييم في تقييم جودة التدريس ، إلا أن علاقته باهتمامات معلمي الصفوف أمر يجب وضعه في الاعتبار.
- سترونغ جيه هـ. (٢٠٠٦) وكتابه (Evaluating Teaching) الطبعة الثانية ، ثاوساند أوك ، مطبعة كوروين.
- لقد حشد سترونغ مجموعة من المؤلفين المتميزين الذين وضعوا سلسلة من التوصيات العملية بشأن تصميم وتنفيذ نظام تقييم للمعلم. وتركز ستة من فصول الكتاب الثلاثة عشر على تقييم أداء المعلمين.





الفصل السابع



كيف تلعب اللعبة الجديدة

كلما تغيرت قوانين اللعبة فإن اللاعبين الأذكى سيتكيفون مع ذلك. في هذا الفصل الختامي سوف نقوم بإلقاء نظرة حذرة إلى كيفية تأثر اتخاذ القرارات التعليمية بعاملين من عوامل تغيير اللعبة، والمبنيين على التقويم، والمعرفين في الفصل الأول وهما: (١) توثيق المخرجات التعليمية من التقويمات الصفية البنائيةو (٢) حركة المساءلة التعليمية المبنية على اختبارات المساءلة الخارجية التي ترمي إلى قياس فاعلية التعليم. ولأنني لا أترك قرائي يذهبون دون شيء ملموس يفعلونه فإنني أود مقاسمتهم عدة خيارات عملية تمثل الوسائل التي أنت كمعلم أو إداري يمكنك استخدامها للسمو بلعبتك التعليمية أو باللعبة التعليمية التي يقوم بها زملاؤك.

البدء في استخدام التقويم الصفي التكويني

تتفق معظم السلطات على أن وظيفة التقويم البنائي في الصف الدراسي هي من أجل تزويدنا بالأدلة المستخلصة من التقويم والتي تخبرنا بالقرارات الضرورية لتعديل التعليم الصفي. إلا أنه توجد اختلافات ذات معنى في تعريفات محددة من تلكم التعريفات، وتؤثر تلك التعريفات أحيانا في الممارسات التي يتبناها التربويون في تتبعهم للمخرجات التعليمية من التقويم البنائي. قدمت في الفصل الثاني تعريفي الخاص لهذا التقويم:

"التقويم البنائي عملية مخطط لها، حيث الأدلة المستخلصة من التقويم على حالة الطلاب تستخدم من قبل المعلمين لتعديل إجراءاتهم التعليمية المستمرة أو من قبل الطلاب لكي يعدلوا من أساليب تعلمهم الحالية".





هذا التعريف الذي وضعته بطريقة تجعله متوافقا مع ما توصل إليه الباحثون الذين قاموا بدراسة التقويم الصفي، يحتوي على أربعة تأكيدات واضحة. أولا، يؤكد التعريف على ضرورة اعتبار التقويم البنائي على أنه عملية بدلا من اعتباره نوعا معينا من أدوات التقويم. وزيادة على ذلك، فإن تلك العملية هي عملية مخطط لها وليست مجموعة من الأفعال وليدة اللحظة. ثانيا، تتمحور عملية التقويم البنائي حول الدور الذي تلعبه حالة الطلاب المبينة من خلال الأدلة المستخلصة عن طريق التقويم - أي نتائج إجراءات التقويم الرسمية وغير الرسمية التي تشير إلى مستويات تحصيل الطلاب الحالية فيما يتعلق بأهداف المنهاج التي تبناها المعلم. ثالثا، يجب أن تستخدم الأدلة التي جمعت من هذه التقويمات من قبل المعلمين لتعديل تعليمهم المستمر أو، رابعا، من قبل الطلاب لتعديل أساليب تعليمهم الحالية.

تبعا لهذا التعريف، فلو أن نتائج أي تقويم مبنية على التقويمات المعدة من قبل المنطقة التعليمية قد وصلت إلى معلمي المنطقة متأخرة جدا مما لا يتيح لأية تعديلات ناتجة على التعليم أن تترك أثرا ذا مغزى سواء على تعليم المعلمين المستمر أو على أساليب تعلم الطلاب الحالية، عندئذ فإن هذا التقويم المعد من قبل المنطقة التعليمية لن يكون جزءا من عملية التقويم البنائي.

لقد غطينا جزءًا لا بأس به من التقويم البنائي في هذا الكتاب. وقد أشرت إلى أن التقويم البنائي الصفي يبدو أكثر نجاحا من غيره عندما تكون إجراءات جمع الأدلة التي يقوم بها المعلم مرتبطة ارتباطا وثيقا بتقدم التعلم المتعلق بهدف معين من أهداف المنهاج ــــ بمعنى مجموعة متسلسلة من لبنات البناء التي يحتاج الطلاب اكتسابها في طريقهم لإتقان هدف محدد من أهداف المنهاج. وقد أوصيت أيضا أن يتم إيصال الأدلة المأخوذة من أنشطة تقويمية رسمية أو غير رسمية إلى الطلاب عن طريق التغذية الراجعة التي ترتكز على المهارات والموجهة، وفي الوقت



المناسب، وبسيطة أيضا (شوت Shute, 2007). وقد قمت بحث المعلمين على أن يبذلوا وسعهم في أن يتجنبوا إعطاء درجات على أداء طلابهم في التقويمات المستخدمة كجزء من عملية التقويم البنائية. زيادة على ذلك، فقد شجعت المعلمين على توظيف التقويمات الطلابية الزوجية (بين الأقران) والتقويمات الذاتية كوسائل لمراقبة تقدم طلابهم وذلك لأن هذه الطريقة تزيد إلى الحد الأعلى من مشاركة الطلاب المستمرة في التقويم البنائي الصفي. وأخيرا شدّدتُ على أن الطريقة التي تمكن المعلمين من الاستفادة القصوى من التقويم البنائي هي في اعتبارها كمحاولة ليست منعزلة عن التعليم بل بدلا من ذلك اعتبارها عنصرا أساسيا وفي الغالب جوهريا في عملية التعليم.

ما نعرفه وما لا نعرفه

كما ناقشنا من قبل، فإن معظم فهمنا لمساهمات التقويم البنائي المحتملة في تعلم الطلاب ينبع من تقارير الأبحاث التي أجراها بلاك وويليام (Black & Wiliam, 1998a)، وكروكس (Crooks, 1988) وكلوجر ودينيسي (Kluger & Denisi, 1996). من المهم أن نفهم ما تخبرنا إياه هذه التقارير حقا وما لا تخبرنا إياه. في غالب الأحوال هذه الأيام، نرى شخصا يوصي بإجراء تعليمي معين بعد التذرع بأن "ما توصلت إليه تقارير الأبحاث الواسعة" يدعم ظاهريا هذه التوصية. هذا الشخص صاحب التوصية يبدو أنه يتوقع من الآخرين الرضوخ لأن "الأبحاث تجعل الأمور كذلك". حسنا، لكن الغالب أن الاستنتاجات التحليلية من هذه الأبحاث هي ببساطة ليست داعمة بما فيه الكفاية. وذلك يعود إلى أن هذه التقارير البحثية بطبيعتها يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تشكيلة كبيرة من التحقيقات التجريبية المتنوعة غالبا وأن تكون مبنية على كم هائل من الأحكام المرافقة والتي توصل إليها الباحثون الذين نفذوا هذه التقارير.





لتوضيح ذلك، عندما نفذ بول بلاك وديلان ويليام تقريرهما الواسع الاستشهاد لأبحاث التقويم الصفي (أ ١٩٩٨)، فإنهما قاما بتحليل مضني لـ ٢٥٠ تحقيق شديدة التباين والتي شملت طلابا من رياض الأطفال حتى الكلية. ركزت هذه الدراسات على تشكيلة متنوعة من المواد الدراسية وأبرزت نماذج متنوعة جدا من التقويمات البنائية الصفية. إلا أنه كما يشير بلاك وويليام:

"الميزة الثابتة والدائمة في هذه التشكيلة من النماذج هي أنها جميعا تظهر أن الاهتمام بالتقويم البنائي يمكن أن يؤدي إلى مكاسب تعلمية كبيرة. مع أنه لا وجود لضمانات أنه سوف يفعل ذلك بغض النظر عن السياق والطريقة الخاصة المتبناة، إلا أننا لم نعثر على أي آثار سلبية نتيجة لتعزيز الممارسة البنائية المذكورة. (أ ١٩٩٨ ، ص. ١١-١٢)".

يتزامن هذا الاستنتاج العام مع الاستنتاج الذي برز من تقرير سابق قام به كروكس Crooks (١٩٨٨)، وهو بالتحديد، أن التقويم البنائي في الصف الدراسي ينجح، إلى حد كبير.

على الرغم أن بلاك وويليام حاولا عزل ميزات معينة من ميزات التقويم البنائي الذي يمكن أن يستخدمه المعلمون لتعزيز تعلم طلابهم، إلا أن الطبيعة المتنوعة للدراسات المختلفة التي كتبت عنها التقارير كانت تعني أنها لم تكن قادرة على أن تقدم اقتراحات تبررها التقارير عن كيف سيكون التقويم البنائي أنجح وسيلة في الصفوف الدراسية "بغض النظر عن السياق والطريقة المعينة المتبناة." وهنالك توصلنا إلى حقيقة أساسية: أن التقويم البنائي الصفي يترك من غير أي شك تأثيرا إيجابيا في تعلم الطلاب، ولكن لا يتوفر لدينا الدليل التجريبي الكافي ليخبرنا أي التطبيقات المحددة للتقويم البنائي سوف تكون الأكثر نجاحا في المواقف التعليمية المختلفة. ولنضع ذلك بأسلوب آخر نقول أن الأسلوب الذي





اتبع في تنفيذ تقارير الأبحاث الرئيسة في التقويم البنائي سمح للمراجعين أن يتوصلوا إلى أدلة مقنعة بأن التقويم البنائي سوف يحسن من تعلم الطلاب. زيادة على ذلك، تعطينا هذه التقارير رؤية حول القواعد المفيدة فيما يتعلق بتطبيق التقويم البنائي. مع ذلك، فإن الطريقة التي نفذت بها هذه التقارير البحثية تعني أيضا أنها يمكن أن تقدم لنا القليل من التوصيات التي يوثقها البحث إزاء تفاصيل كيفية استخدام التقويم البنائي في غرفنا الصفية.

مـاذا نفعل؟

لأن التقويم البنائي الصفي يفيد الطلاب، فلا بد للمعلمين من استخدامه. ولكن من الضروري للمعلمين أن يتفكروا بحذر في الطريقة التي يوظفون فيها التقويم البنائي. واسمحوا لي هنا أن أعرض عليكم ثلاث توصيات:

التوصية الأولى: تعامل مع "التقويمات البنائية" التجارية بحذر

لنواجه الحقيقة القائلة إن عربة التقويم البنائي تجري مسرعة على الطريق، بينما يُدعَى المعلمون ليقفزوا إلى متنها. قبل القيام بذلك، يجب على المعلمين دائما أن يحاولوا أن يتبينوا المزيد عن طبيعة طريقة التقويم البنائي المتبناة ومن ثم يقررون إن كان هناك أدلة حقيقية تدعم جدارة تلك الطريقة.

إن كثيرا من "إجراءات التقويم البنائي" التي يُحثّ المعلمون على تبنيها تختلف اختلافا كبيرا في طبيعتها عن التقويم البنائي الموضح في تقارير الأبحاث ذات الصلة. مثلا، اعتبر بلاك ووليام (1998a) التقويمات الصفية تقويمات بنائية فقط إذا كان استخدام تلك التقويمات يؤدي فعليا إلى تعديلات على ما يجري في غرفة الصف. لهذا السبب، لو أن شركة ربحية كانت تحاول تسويق مجموعة من الاختبارات على أنها "تقويمات بنائية"، ولكنها لم تقدم دليلا على أن استخدام





هذه الاختبارات يحفز فعليا التعديلات في سلوك المعلمين والطلاب، عندئذ فإن المعلمين (أو الإداريين الذين يقررون تبني الاختبارات) يجب أن يكونوا حقا في شك من إمكانية جدوى هذه الاختبارات تعليميا.

وبنفس الطريقة، لو أن شركة اختبارات تجارية كانت تحاول إقناع الإداريين في منطقة تعليمية لشراء مجموعة اختبارات تؤدى دوريا وتوصف أنها "اختبارات بنائية مؤقتة" أو ك"اختبارات بنائية تعمل كمؤشر"، فعلى هؤلاء التربويين أن يدركوا، على الرغم من وجود علامة "بنائية" على هذه الاختبارات، أنّه لا تتوافر أية أدلة بحثية تشير بشكل مباشر إلى جدوى هذه الأنواع من الاختبارات. لا نقول إن التقويمات المؤقتة أو التي تُستخدم كمؤشر ليست ذات قيمة تعليمية، لكنها يمكن أن تكون داعمة للتعليم. ولكن صلب الأمر هو أن تأثير هذه الاختبارات الإيجابي يحتاج إلى أن يثبت بالتجريب العملي، ولا توجد أدلة على أن تكلفة هذه الاختبارات المؤقتة- ماليا ناهيك عن الوقت التعليمي الذي يلزم لها- جديرة بذلك.

التوصية الثانية: احذر مبشري التقويمات البنائية

عندما تتسع المعرفة بالمكاسب التعليمية التي يحققها التقويم البنائي، توقع أن ترى المزيد والمزيد من الخبراء الفوريين الذين يعرضون ورشهم مدفوعة الأجر والتي تركز على كيفية جعل التقويم البنائي "منشطا تعليميا!" نقول مرة أخرى أن على التربويين أن يتذكروا أن هنالك القليل جدا من الأبحاث التجريبية التي تدعم استخدام إجراءات تقويم بنائي معينة في سياقات معينة. لذلك إذا شارك المعلمون في دورات تطوير مهني تركز على التقويم البنائي فعليهم أن يتعاملوا مع اقتراحات المشرف على الدورة فقط كخيارات يمكن التفكير في إمكانية تطبيقها وليس كأساليب مدعومة بالأبحاث. إن أي شخص يدعي وجود أية أدلة نهائية على أن تجسيدا محددا للتقويم البنائي سوف ينجح في وضع معين هو بكل تأكيد يدعي ادعاءً يفوق السبب.





لا تشير هذه التوصية الثانية إلى أن الأفكار المقدمة خلال مثل هذه الأنشطة في التطوير المهني ليست بدون جدوى. مثلا، يمكن لمشرف ثاقب النظر على ورشة في التطوير المهني أن يقدم سلسلة من الإجراءات المبتكرة للمعلمين كي يوظفوها أثناء التقويم الزوجي بين الأقران أو أثناء التقويم الذاتي وأن تلك الأنشطة يمكن أن تسهم بشكل كبير في نوعية عملية التقويم البنائي الصفية التي يجريها المعلم. إن كانت هذه الاقتراحات تعتبر ذات معنى للمعلمين، إذن لا بد من تجريب تلك الاقتراحات. وإذا نجحت تلك الاقتراحات بشكل رائع، إذن على المعلمين مواصلة استخدامها. أما إذا لم تنجح فعلى المعلمين تجاهلها تماما.

التوصية الثالثة: اجعل من التقويم البنائي الصفي جزءاً لا يتجزأ من التعليم

هذه التوصية الأخيرة هي الأكثر أهمية وتنبع مما نعرفه الآن عن التأثير المحتمل للتقويم البنائي الصفي: إنه ينجح، وينجح بشكل جيد. مع ذلك، يجب على المعلمين أن يتبينوا الطريقة المحددة التي يتبعونها في التقويم البنائي والتي تكون الأكثر نجاحا لديهم في المواقف المعينة التي يعلمون فيها. الطريقة التي أنصح المعلمين بإتباعها في إدخال التقويم البنائي (أو من الممكن توسيعه) في تعليمهم هي في مراجعة بعض السمات المعرفة كمساهمات محتملة في التقويم البنائي ذي الجودة العالية: مثلا، في بنائه على تقدم التعلم، وإبعاده عن تقدير درجات الطلاب. وبعد ذلك، يمكن للمعلمين أن يدخلوا السمات التي يعتبرونها الأكثر احتمالا في أن تكون ذات فاعلية في وضعهم الصفي، ثم يتعرفوا إن كانت تلك الإجراءات تحسن من تعلم طلابهم.

لنقل مثلاً إنك معلم قرر أن يزود طلابه بتغذية راجعة تبنى على المهمات التي يؤدونها لكل إجراء بنائي لجمع الأدلة.. زيادة على ذلك، قررت أن يرافق كل





تغذية راجعة مبنية على المُهمات المنفذة باقتراحين على الأقل لكل دراسة طالب إضافيةٍ أو بديلة. بعد استخدام هذه الطريقة لبضع أسابيع تتأمل في كيفية سيرها وتقرر فيما إذا كنت ستجعلها جزءاً روتينياً من إجراءات التقويم البنائي التي لديك. الفكرة من وراء ذلك بالطبع هي أن المعلمين سيتوصلون بشكل نهائي إلى مجموعةٍ من أساليب التقويم البنائي التي تعمل بشكلٍ ناجح لديهم وتناسب تماماً ما يعلمونه وكذلك هي مناسبة تماماً للطلاب الذين يعلمونهم.

شرحتُ في نهاية الفصل الخامس أن من الممكن فعلياً أن نتصور أربعة مستوياتٍ منفصلة للتقويم البنائي: (١) تعديلات المعلمين التعليمية. (٢) تعديلات أساليب التعلم لدى الطلاب. (٣) تغير المناخ الصفي، و(٤) التطبيق على مستوى المدرسة. بالطبع، يمكن أن يختار المعلمون العمل فقط على المستوى الأول من التقويم البنائي بتركيزه على التعديلات التي يجريها المعلم على تعليمه. ولكن لو قرر المعلم أن ينتقل إلى المستوى الثاني أو المستوى الثالث من التقويم البنائي فسوف يتوفر لديه الكثير من الفرص لتجريبِ طرقٍ مختلفة ويرى "ماذا يحدث لو؟"

والأمر ذو الأولوية هنا هو أن على المعلمين أن يأخذوا في اعتبارهم إجراءات التقويم البنائي الصفية لا كشيءٍ منفصلٍ عن تعليمهم، ولكن بدلاً من ذلك كبعدٍ ضروري لكيفية تعليمهم. إذا قرر المعلمون أن يقبلوا هذه التوصية الثالثة فإن اعتمادهم الناتج عن جمع الأدلة من أجل التعديلات التعليمية يجب أن يجعل التقويم البنائي مع مرور الوقت شيئاً لا يكاد يمكن تفريقه عن التعليم. وبالمعنى الحرفي نقول، ببساطة سوف لن يتمكن المعلمون من التفكير في اتخاذ قراراتهم التعليمية دون اعتبار التقويم البنائي كجزء لا يتجزأ من تلك العملية. إن التعليم المُعدَّ إعداداً جيداً يمكن له أن يكون ناجحاً. أما التعليم المعد إعداداً جيداً ويرافقه التقويم البنائي فمن المؤكد تقريباً أن يكون ناجحاً.





تأثير المساءلة التعليمية

إن المساءلة التعليمية المبنية على الاختبارات قد أظهرت تأثيراً هائلاً على المخرجات الناتجة في الغرف الصفية. لقد كانت بعض التغيرات الصفية الناتجة مفيدة – بمعنى أنها قد حسنت من تعلم الطلاب. كما كان العديد من هذه التغيرات الصفية ضاراً – بمعنى أنها قد قللت أو شوهت تعلم الطلاب.

ما نعرفه وما لا نعرفه

يعلم المعلمون بالتأكيد كم من الضغط الشخصي يتعرضون له نتيجةً لأي نظام محاسبي يؤثر في مدارسهم. بعض طلاب المعلمين يجري تقويمهم كل سنة ويعتبر أداء أولئك الطلاب كمؤشر رئيسي على براعة المعلم التعليمية الفردية. ولكن معلمين آخرين ليسوا مضطرين لمواجهة التحدي القائم في اختبارات المساءلة بأنفسهم ولكن مع ذلك يجدون أن فعالية مدرستهم الكلية المنظورة تعتمد على مدى جودة أداء طلاب معلمين آخرين في اختبارات المساءلة كل عام. لو كنت أنت معلماً في مدرسة طلابها يفشلون في الاختبارات المساءلة السنوية، وحتى لو لم تكن لك مسؤولية محددة عن تعليم أولئك الطلاب، إلا أنك تظل فرداً في هذه المنظومة التعليمية "الفاشلة". لكن وتماماً مثلما يفعل النجاح فكذلك الفشل يمكن أن يصيب بشظاياه الجميع.

اعتماداً على خصوصيات أي نظام محاسبي يعمل فيه المعلم فإن تأثير المساءلة التعليمية على تعليم ذلك المعلم بالذات يمكن أن يكون متواضعاً أو كبيراً. لقد رأينا جميعاً تقارير عن أنظمة المساءلة التي يبدو أنها قد أدت إلى تحسين تحصيل الطلاب وإلى التقليص من الفجوات دائمة الوجود بين أداء الأقلية و الأغلبية من الطلاب (مركز سياسة التعليم، ٢٠٠٧). إلا أننا نعلم أيضاً أن أنظمة المساءلة غير المدروسة يمكن أن تؤدي بالتأكيد إلى ضررٍ في عملية التعليم.





تبين لنا الخبرة الوافرة أن الضغط من أجل تعزيز درجات الطلاب في اختبارات المساءلة يمكن أن يؤدي إلى تقليص المناهج والتي بموجبها تُحذف محتويات المنهاج التي يُعتقد أن من غير المحتمل اختبارها من طبق المعلم التعليمي. أحياناً يقوم المعلمون بهذا النوع من الغربلة للمنهاج بأنفسهم وأحياناً أخرى يقوم إداريون مقيمون في المدرسة أو إداريون من المنطقة التعليمية أو إداريون من الولاية بالحد من محتويات المنهاج التي ستكون في الاختبار. وبغض النظر عمّن يقوم بتخفيضات المنهاج فإن النتائج متساوية: ينتهي المطاف بالطلاب بعدم تعلم بعض الأمور التي لا بد لهم من تعلمها.

ومما يؤسف له، أننا رأينا أيضاً ارتفاع وتيرة الأنشطة لما يسمى الإعداد المكثف للاختبارات التي تستنفد الوقت التعليمي وتحول الغرف الصفية إلى معامل تدريب خاليةً من المتعة. هذا التدريب المكثف للاختبارات يبادر إليه أحياناً المعلمون أنفسهم وأحياناً أخرى يفرض على المعلمين من قِبل إدارة المدرسة أو إدارة المنطقة التعليمية. إذا أخذنا في الاعتبار الضغط الهائل على المعلمين والإداريين بالإضافة إلى الآثار الكبيرة لدرجات الاختبارات المتدنية فإن مثل هذه الممارسات هي بالتأكيد أمرٌ ممكنٌ تفهمه ولكن يظلُ غير مقبول.

أخيراً، لقد شاهدنا حالاتٍ كثيرة جداً من الخداع وعدم الأمانة كنموذج حيث يشارك المعلمون والإداريون في سلوك غير صحيح وبشكل صارخ من إعداد الاختبارات وإجرائها وتقدير درجاتها. مرةً أخرى نقول: مع أننا يمكن أن نتفهم لماذا يمكن لإداريين أو معلمين تعصف بهم هواجس المساءلة أن يغشوا في محاولة منهم لرفع درجات طلابهم في الاختبارات، إلا أن مثل هذا السلوك يرسل رسالة حزينةً إلى الطلاب. عندما يشّكل البالغون نموذجاً من السلوك السيئ للأطفال، فإن الضرر الناتج لا يمكن إصلاحه.



لذلك نعلم أن برامج المساءلة التعليمية ضعيفة التصور يمكن أن تؤدي إلى جميع أنواع السخافات والغرائب التعليمية. ولكن هذا لا يجعل من برامج المساءلة التعليمية شراً متلازماً. فالمواطنون الذين يدفعون للمدارس المدعومة بالضرائب لهم الحق في أن يحاسبوا التربويين والمعلمين. والآباء والأمهات الذين يرسلون أطفالهم إلى تلك المدارس المدعومة بالضرائب لهم الحق أيضاً أن يتوقعوا لأطفالهم أن يتعلموا تعليماً جيداً.

ما يجهله معظم التربويين والمعلمين هو الكيفية الأفضل في إصلاح برنامج محاسبيةٍ تعليمية فاسدٍ. هذا ما سننظر إليه لاحقاً.

ماذا نفعل ؟

الشكوى أسهل الأمور جميعا. من الأسهل لك أن تشكو من موقف غير مقبول من أن تحاول تحسينه. لكن الذي يكاد يكون مؤكدا هو أن نظام محاسبية تعليمية غير مقبول يمكن أن يكون له تأثير عكسي على نوعية تعليم المعلم. وإن التعليم المتأثر سلبيا يخدع الطلاب بالتأكيد. لذلك سواء أكان الأمر سهلا أم لا، يجب على المعلمين أن يعالجوا أي نظام محاسبي يترك آثارا سلبية على تعليمهم.

وسواءً قرر التربويون أن يأخذوا على عاتقهم مثل هذه الأعمال التي تهدف إلى معالجة المشكلة بأنفسهم أو بالتعاون مع آخرين (ربما كجزءٍ من رابطة مهنية)، فالأهم هنا هو أن التربويين يحاولون على الأقل تغيير الظروف الناتجة عن المساءلة والتي تبدو أنها تضر بالطلاب. ولذلك أقدم هنا توصيتين مرتبطتين بشكلٍ وثيق حول كيفية تعديلِ برنامج محاسبية تعليمية حتى يصبح أكثر مساعدةً للطلاب منه إضراراً بهم.





التوصية الأولى: إذا كانت اختبارات برنامج محاسبي غير مؤثرة في التعليم، اتخذ الإجراء المناسب. إن المعلمين المحظوظين بما يكفي يجدون أنفسهم يعملون في نظام حيث اختبارات المساءلة تترك اثراً على التعليم فإن لديهم الكثير مما يسعدهم. حتى أنظمة المساءلة جيدة الإعداد يمكن أن تصقل بشكل يضمن نتائج مفيدة لهذه الاختبارات بدلاً من نتائج ضارة على تعلم الطلاب. إذا قدّم التربويون والمعلمون منفردين أو مع زملائهم اقتراحات عملية للسلطات حول كيفية تحسين النتائج التعليمية لاختبارٍ محاسبيٍ موجود، فمن الممكن أن تلاقي هذه الاقتراحات قبولاً.

مع ذلك، في أكثر الأحيان سوف يجد التربويون أنفسهم في موقف حيث أساسُ النظام المحاسبي هو مجموعة من الاختبارات التي لا تترك أي أثرٍ في التعليم. كما رأيتم توصيتي لهؤلاء التربويين هي أن "يتخذوا الإجراء المناسب. " لكن أي نوعٍ من الإجراءات سوف يكون "مناسباً"؟

الإجراء الأول: اضغط من أجل استبدال الاختبار. أول نوع من هذه الإجراءات المناسبة هو أن يسعى هؤلاء التربويون جهدهم لاستبدال البرامج المساءلة غير المؤثرة على التعليم باختبارات ذات تأثير. كما ناقشنا في الفصل الثاني، فإن أكثر أنواع الاختبارات غير المؤثرة في التعليم شيوعا هي: (١) الاختبارات التحصيلية المعيارية التقليدية والمبنية على طريقة التقويم المقارن و(٢) أنواع محددة من اختبارات المساءلة المبنية على المعايير. القضية التي يجب اتخاذها إزاء التقويم المؤثر تعليميا في برنامج محاسبي تبدأ بالحقيقة القائلة إن هذه الاختبارات تقدم الطريقة الأساسية في تحدي نجاح المدرسة بشكل دقيق. بالإضافة إلى البيانات التقويمية الصالحة التي تولدها الاختبارات المؤثرة في التعليم، فإنها يمكن أن تخدم كمحفز لتعليم أفضل. ومن أجل أن يكون للنظام المحاسبي تأثير نافع على





تعليم المعلم، فمن الضروري لهذا النظام أن يركز بالضبط على هذه الرسالة المزدوجة: القرارات المساءلة الدقيقة وتعزيز التعليم الصفي المحسن.

الاجراء الثاني : استعن بإعلام الجمهور. على الرغم من جهود التربويين القوية جدا في محاولة استبدال اختبارات المساءلة غير المؤثرة تعليميا بأخرى مؤثرة على التعليم، إلا أن مثل هذا التغيير لا يتم في الغالب. تبعا لذلك، فإن النوع الثاني من "الإجراءات المناسبة" التي يمكن اتخاذها من قبل التربويين هو المساعدة في البدء بحملة توعية عامة للجمهور حول طبيعة اختبارات المساءلة المناسبة مقابل غير المناسبة. بمعنى آخر، يمكن للتربويين أن ينطلقوا في حملة لتعريف الجمهور المعني بأخطار محاولة تقويم الفاعلية التعليمية عند استخدام أنواع خاطئة من الاختبارات المساءلة. هذا "الجمهور المعني"، بالطبع، يختلف من مكان إلى آخر. فبالنسبة لمجموعة معينة من التربويين، يمكن أن يكون هذا الجمهور هو أولياء أمور الطلاب الذين يعلمونهم. بينما بالنسبة لمجموعة أخرى منهم فيمكن أن يوجهوا جهودهم التعريفية إلى جميع السكان المحليين مع تركيز خاص على صانعي القرار ذوي التأثير، مثل أعضاء مجالس إدارات المدارس. حتى أن التربويين يمكنهم دفع هذه المسائل المتعلقة بالتقويم أمام المشرعين المحليين وعلى المستوى الوطني.

إن جوهر الرسالة التي يحاول هؤلاء التربويون توصيلها بسيطة: إن الأنواع الخاطئة من اختبارات المساءلة تزودنا بتقويمات غير دقيقة لمدارسنا. لأن مثل هذه الاختبارات تخفي حقيقة ماهية التعليم الجاري هناك، فإنها بالفعل تُحدث أثرا ضارا: إذ هي تجعل من غير الممكن أن نتبين متى يكون المعلم فعالا ومتى يكون غير ذلك. والمتابعة الطبيعية لتلك الرسالة هي أنه من الممكن أن نستبدل الأنواع الخاطئة من اختبارات المساءلة (أي غير المؤثرة في التعليم) بأنواع صحيحة من





اختبارات المساءلة (أي المؤثرة في التعليم). إن لدى هذه الجهود أفضل احتمالات النجاح عندما يقوم التربويون الذين يجرون هذه الاختبارات بمواجهة المساءلة وجها لوجه ويبلغون مباشرة أنهم لا يختبئون من المساءلة بل على العكس من ذلك يناصرونها من أجل الأطفال.

لقد ذكرت في مكان آخر (بوفام Popham, 2001) أن إحدى أكثر الاستراتيجيات فاعلية للتربويين الساعين لاستبدال اختبارات المساءلة غير المناسبة بأخرى مناسبة هي أن يشاركوا في عملية من خطوتين. تبدأ هذه العملية بـ (١) جهود لتعليم أولياء الأمور ويتبعها (٢) فك الارتباط مع أولياء الأمور أولئك. والأسلوب الذي يجعل هذه الطريقة ناجحة هو أن يزود التربويون هؤلاء الآباء والأمهات بجرعات كافية من المعرفة التقويمية كي يفهموا بوضوح لماذا بعض أنواع محددة من برامج المساءلة السيئة، وخصوصا تلك التي تحتوي على اختبارات غير مؤثرة تعليميا ينتهي بها المطاف إلى تشويه التعليم، وكنتيجة لذلك تضر بأطفال أولئك الآباء والأمهات.

وبمجرد أن يدرك التربويون أن مجموعة من أولياء الأمور قد أصبحت على دراية كافية بأوجه القصور في اختبارات المساءلة الموجودة، فإن بإمكانهم أن يحددوا الخطوط العريضة للوسائل المتنوعة التي يمكن لمجموعة من أولياء الأمور الحياديين أن يحققوا من خلالها ضغطا كافيا على صناع السياسات المنتخبين لمعالجة هذا الوضع. يمكن تزويد تلك المجموعات من أولياء الأمور بمواد تحدد بإيجاز مواطن الضعف في اختبارات المساءلة الحالية وتقترح أنواع الاختبارات الواجب استخدامها كبدائل. مع ذلك وعند تلك النقطة، على جميع التربويين الانسحاب من هذه المجموعات. إذا كانت هذه المجموعات تريد التحرك والتصرف فإن عليها أن تفعل ذلك على عاتقها الخاص. إن بإمكان المجموعات الحيادية غير





المرتبطة بأي شكل من الأشكال بالتربويين أن تمارس ضغطا سياسيا أكبر كثيرا إزاء هذه المسألة من أية تحالفات تنظيمية تشتمل على تربويين.

التوصية الثانية: عزز معرفتك التقويمية الخاصة بك. هذه التوصية الثانية على صلة أيضا بالتأثير التعليمي لاختبارات المساءلة الخارجية ولكن بطريقة أكثر عمومية منها تحديدا. من الممكن أن يبدو غريبا أن تعثر على كتاب عن التعليم يخلص بك إلى توصية بأن التربويين يعززون معرفتهم بالتقويم التعليمي. كما نعلم فإن معظم المعلمين قد انخرطوا في ميدان التعليم كي يعلموا، وليس ليختبروا. ولكن، كما كررت كثيرا في هذه الصفحات، فإن قياس التعليم قد غير اللعبة التعليمية في وقتنا الحاضر. لقد أصبحت الاختبارات جزءاً محوريا مما يعمله المعلمون وكيف يُحكم عليهم. ولهذا السبب لا بد للتربويين والمعلمين والإداريين من أن يعززوا معرفتهم التقويمية.

هذه رسالة يمكن للتربويين الشروع فيها فرادى أو متحالفين مع زملائهم. بالطبع، يمكن للتربوي على أساس فردي أن يغوص في أية مادة موضحة في القسم المعنون باقتراحات لمزيد من القراءات في سائر هذا الكتاب. التعلم الفردي بالنسبة للكثيرين طريقة مفضلة لاكتساب المهارات والمعرفة الجديدة. إلا أن استخدام مجتمعات التعلم المهني (بي إل سي PLCs) سوف يجعل من السعي إلى المعرفة التقويمية أكثر نجاحا وبشكل نموذجي (ماكلوخلن وتالبرت، McLaughlin & Talbert، 2006)، (وولد وكاسلبيري، Wald & Castleberry، 2000). عندما يقرأ عدد من التربويين المواد المختارة بشكل مشترك ثم يتفاعلون بشكل دوري مع بعضهم بعضا لمناقشة المسائل التي تثار في تلك المواد، عندئذ فإن من المحتمل للتعمق الناتج في المعرفة التقويمية أن يكون أكثر ملاءمة لكل المهتمين.





تمثل دورات التطوير المهني الرسمية حول التقويم خيارا أيضا، وخصوصا إذا كانت مثل تلك الدورات مصممة بشكل مقصود للتعامل مع المعلومات التعليمية الملائمة حول التقويم والتي يحتاجها التربويون اليوم. وكذلك تعتبر دورات القياس التي توفرها الكليات والجامعات طريقا محتملا آخر يمكن للتربويين من خلاله اكتساب معرفة تقويمية كافية. ما عليك سوى أن تتأكد أن مثل هذه الدورات لها اتجاه عملي. إذا ما اكتشف التربويون أن كلياتهم وجامعاتهم المحلية تعطي دوراتٍ حول التقويم مغلفةً بسرية القياس النفسي بدلاً من تركيزها على التعليم الواقعي فإن الوقت قد حان للطلب من مسئولي هذه المعاهد لتحديثِ ما يقدّمونه من برامج.

ومهما كان المصدر، وسواء مع الزملاء أو بدونهم، فإن النصيحة الأخيرة هذه يمكن أن يكون لها تأثيرٌ عميق على الطريقة التي يعمل بها التربوي. سوف يجد التربويون مناسباتٍ لا تعد ولا تحصى وبدون انقطاع عندما ستؤدي معرفتهم الواسعة بالقياس إلى قراراتٍ تعليمية أفضل. وبالطبع فإن القرارات التعليمية الأفضل سوف تسهمُ في تعليمٍ محّسنٍ للطلاب.

الخلاصة

للتذكير بما سبق فإن هذا الكتاب عن التعليم قد ركّز على الكيفية التي تجعل تعليم المعلم أكثر نجاحاً. لقد عالجنا الكثير من الموضوعات، ولكن لا تدع جميع تلك الموضوعات تصرفك عن إدراك أن القرارات التعليمية الرئيسة للمعلم سوف تقع دائماً في أربعة تصنيفات أساسية: (١) تحديد المنهاج، (٢) تصميم الأنشطة التعليمية، (٣) مراقبة التعليم، و(٤) تقويم التعليم. سوف تحدد القرارات التي يتخذها المعلمون في كل مرحلةٍ من هذه المراحل الأربع مدى نجاح تعليمهم.



إن التعليم محاولةٌ معقدة. أي واحدٍ تعلمه أكثر من خمس عشرة دقيقة سوف يوافقك على ذلك. إن أفضل طريقةٍ لسبر غور هذا التعقيد هي أن نقلِّص التعليم إلى أساسياته. يبدأ المعلمون بتحديد مجموعةٍ من أهداف المنهاج يريدون لطلابهم أن يحققوها. ومن ثَمَ يصمم المعلمون مجموعةً من الأنشطة التعليمية التي يعتقدون أنها سوف تساعد طلابهم في تحقيق تلك الأهداف. وأثناء القيام بتلك الأنشطة يراقب المعلمون مدى الجودة التي يسير بها تعليمهم وإذا اقتضت الضرورة يعدّلون ذلك التعليم. أخيراً، كي يتعرفوا عما إذا كان تعليمهم ناجحاً يقرر المعلمون إذا كان أداء طلابهم ما بعد عملية التعليم يشير إلى أن أهداف المنهاج المرجوة قد تم تحقيقها. يمكن تقديم التصاميم التعليمية الناجحة مع بعض التعديلات مرةً أخرى إلى طلاب المستقبل. وبالطبع لا بد من إصلاح طرق التعليم غير الناجحة وأحياناً بشكلٍ كبير قبل إعادة استخدامها مع طلابٍ آخرين.

كما أكدت في سائر هذا الكتاب، فإن التعليم أيضا هو عبءٌ ومهمةٌ مرتبطةٌ بنتائجها. كلما كان المعلمون أكثر إدراكاً لأهداف المنهاج التي يفترض أن يحققها تعليمهم، كلما كان أكثر احتمالا أن قرارات هؤلاء المعلمين التعليمية أثناء مسيرتهم ستكون أكثر ذكاءً. إن القرارات التعليمية الذكية سوف تساعد الطلاب على أن يتعلموا ما يفترض فيهم أن يتعلموه من دون أدنى شك.

وأخيراً، إن معلمي العصر الحاضر يواجهون تحدياً أكبر في تنفيذ أعمالهم في عصرٍ لم يسبق له مثيل من المساءلة التعليمية. وبسبب تعرض المعلمين لضغط المطالبٍ المتواصلة لتقديم الأدلة الدامغة على نجاح تعليمهم فإن العديد منهم يشعرون أن مهاراتهم قد أصبحت الآن تحت المراقبة التي لا ترحم. وكما أنهم على درايةٍ بشكلٍ مؤلم أن القضية هي أن يكونوا على مستوى المسؤولية المطلوبة، أو أن يبدو تعليمهمٍ فاشلاً. ولكن الخطوة الأولى من أجل التمكن من أن يكونوا على





قَدرِ المسؤوليةِ التعليمية هي أن يتجنبوا الوصول إلى حالة من القهر بسبب القلق الناتج عن المساءلة. ما يجب على المعلمين القيام به بدلاً من ذلك هو أن يعطوا اهتماماً واعياً لخيارات المنهاج ومن ثَمَ لتصميم ومراقبة وتقويم التعليم. ومهما تغيّر التعليم عبر السنين فإن هذه المجموعات الأربع من القرارات هي ما كانت تقرر التعليم الجيد. وهي لا زالت كذلك.

مراجعة لما ورد في الفصل

- ✓ تشير تقارير الأبحاث أن التقويمات البنائية الصفية يمكن أن تعزز من تعلم الطلاب، ولكن هذه التقارير لا تخبرنا بشكل نهائي أي من أساليب التقويم البنائي قد تكون الأكثر نجاحاً في ظل ظروف ومواقف معينة.
- ✓ التعامل بحذر مع منتجات التقويم البنائي التي تصنعها الشركات التجارية والاهتمام بتطبيق التقويم البنائي كجزءٍ لا يتجزأ من التعليم.
- ✓ بذل أقصى الجهود لزيادة الاختبارات الفعالة في التعليم التي تقدمها برامج المساءلة وأن يعززوا معرفتهم التقويمية الشخصية.
- ✓ على الرغم من التعقيد الملازم لعملية التعليم إلا أنها تعتبر في الأساس عبئاً ومهمةً مرتبطةً بنتائجها حيث ينخرط المعلمون في تحديد المنهاج وتصميم الأنشطة التعليمية ومراقبة التعليم وتقويم التعليم.





المراجع

- Black F، & Wiliam، D. (1998a). Assessment and classroom learning. Assessment in Education، 5(1)، 774-.
- Black، P.، & Wiliam، D. (1998b). Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan، 80(2)، 139—148.
- Black، P.، Hanison C.، Lee، C.، Marshall، B.، & Wiliam، D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan، 86(1)،8—21.
- Center on Education Policy. (2007، May31). Answering the question that matters most: Has student achievement increased since No Child Left Behind? Washington، DC: Author. Available: www.cêp-dc.org
- Council of Chief State School Officers. (2006). Formative assessment and CCSSO: A special initiative، a special opportunity. Washington، DC: Author.

- Crooks، T. J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. Review of Educational Research، 58(4)، 438—481.
- Kluger، A. N.، & Denisi، A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review، a meta-analysis، and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin، 119(2)، 254—284.
- Leahy، S.، Lyon، C.، Thompson، M.، &Wiliam، D. (2005، November). Classroom assessment—Minute by minute، day by day. Educational Leadership، 63(3)،1824.
- Liken، R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology، 140.
- Marzano، It J. (2007). The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective teaching. Alexandria، Vk ASCD.
- Marzano، R. I.، Pickering، D. J.، & Pollocic J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria.



- Masters. C.. & Forster. M. (1996). Progress maps. Melbourne: Australian Council on Educational Research.
- McLaughlin. M.. & Talbert. J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York: Teachers College Press.
- Popham. W. J. (1988). Judgment-based teacher evaluation. In S. J. Stanley &W.
- J. Popham (Eds.). Teacher evaluation: Six prescriptions for success (pp. 56—77). Alexandria. VA: ASCD.
- Popham. W. 1. (2001). The truth about testing: An educator's call to action. Alexandria. VA: ASCD.
- Popham. W. J. (2008). TY informative assessment. Alexandria. VA: ASCD.
- Scriven. M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler. R. M. Cagné. & M. Scriven (Eds.). Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39—83). Chicago: Rand McNally.
- Shute. V. J. (2007). Focus on formative feedback (ETS Research Report No. RR-0726-). Princeton. NJ: Education Testing Service.
- Tomlinson. C. A. (2001). How to differentiate instruction in rnixe4-ability classrooms (2nd ed). Alexandria. VA: ASCD
- Wald. P J.. & Casfleberiy M. 5. (2000). Educators as learners: Creating a professional learning community in your school. Alexandria. VA: ASCD.
- Wiggins. C.. &McTighe. 1. (2005). Understanding by design (2nded.). Alexandria. ASCD.
- Wiliam. D. (2007). Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning. In F. K. Lester. Jr. (Ed.). Second handbook of teaching and learning (pp. 1053—1098). Greenwich. CI': Information Age Publishing.



- Wiliam، D.، & Thompson، M. (2008). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.)، The future of assessment: Shaping teaching and learning. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum
- Associates.



إن إجراء الاختبارات يتضمن مخاطر عديدة من بينها: معايير المحتوى والمؤشرات الإجبارية، المراقبة العامة لأداء الطلاب والمدارس: المساءلة. ويواجه المعلمون اليوم تحديات كبيرة تدفع بهم إلى توفير تعليم يرقى إلى المستوى المطلوب، وبما يحقق تطلعات الإداريين والآباء ودافعي الضرائب، ويتوافق مع المعايير المهنية، والأهم من ذلك، أن يلبي احتياجات الطلاب.

وفي هذا الكتاب، يعتمد دبليو. جيمس بوفام على حصيلة تجاربه الصفية طوال نصف قرن، ليزودنا بإطار عملي يتكون من أربع مراحل لإرشاد المعلمين حيال أهم قراراتهم التعليمية: تحديد المناهج وتصميم الأنشطة التعليمية ومراقبة وتقويم التعليم. وطوال أجزاء هذا الكتاب، ويؤكد بوفام على الطرق التي يمكن ويجب أن تؤثر في التعليم، حيث أنه (المؤلف) يناصر التطور في المناهج، ويقدم النصح من أجل الحفاظ على تميز التعليم وعلى أصالة واستقامة المعلمين.



الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج

رقم الإيداع: ٧٢٩٩ / ١٤٣١
ردمك: ٢ - ٣٧٤ - ١٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨